



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ANDREZA DOS SANTOS MUNARETTI

FOZ DO IGUAÇU– PR

2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ANDREZA DOS SANTOS MUNARETTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. Marcos Lübeck

FOZ DO IGUAÇU– PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

dos Santos Munaretti, Andreza

Formação Continuada para Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades / Andreza dos Santos Munaretti; orientador Marcos Lübeck. -- Foz do Iguaçu, 2023.

129 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. Autismo. 2. Formação de Professores. 3. Consultoria Colaborativa. 4. Educação Inclusiva. I. Lübeck, Marcos, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná

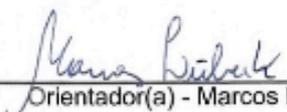


PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

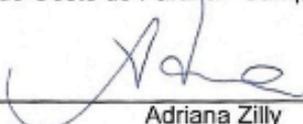
ANDREZA DOS SANTOS MUNARETTI

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Ciências e Matemática, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Marcos Lübeck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)


Adriana Zilly

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)


Thiago Donda Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Foz do Iguaçu, 11 de dezembro de 2023

AGRADECIMENTO

Agradeço ao professor Dr. Marcos Lübeck, pela disposição de orientar-me no percurso acadêmico, pela postura disponível, acolhedora, otimista e pelas orientações essenciais a elaboração desse trabalho.

A professora Dr^a Adriana Zilly e o professor Dr. Thiago Donda Rodrigues pelas contribuições e insights construtivos que oportunizaram enriquecer esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino pelas aprendizagens advindas dos conhecimentos e experiências compartilhadas em aula.

A todos os professores participantes da pesquisa, que contribuíram com as informações, cuja colaboração e generosidade foram essenciais para realização deste trabalho.

Aos colegas de mestrado pelas trocas e vivências que enriqueceram minha jornada.

Aos meus colegas de trabalho pelas oportunidades ao longo do tempo de qualificação e troca interprofissional.

Agradeço, em especial, aos meus pais, cujos incentivos, aportes e apoio foram pilares essenciais ao longo de toda minha jornada acadêmica, moldando meu caminho e fortalecendo minha determinação.

Ao meu companheiro, pela compreensão, presença e encorajamento constante.

Aos amigos e familiares que confiaram e torceram por esta conquista, agradeço a todos do fundo do meu coração!

Por último, porém, de suma importância, expresso minha gratidão a todas as crianças, pacientes e alunos que despertaram meu interesse pela temática e me inspiram diariamente a retribuir por todo aprendizado, afeto e oportunidades que recebi.

MUNARETTI, A. S. **Formação Continuada para Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades.** 2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMO

A necessária valorização das diferenças presentes no contexto escolar é fundamental para auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos, particularmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). E a promoção de uma Educação Inclusiva e a capacitação dos educadores para a implementação da inclusão escolar nas rotinas das salas de aula têm uma influência decisiva nesse cenário. Assim, essa pesquisa visou compreender as percepções de professores no processo de inclusão escolar dos alunos com TEA e realizou uma formação continuada para esses docentes. Configurou-se, essencialmente, como um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, empregando técnicas da observação participante. A coleta de dados envolveu questionários encaminhados a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental focando em práticas inclusivas para alunos com TEA. Além disso, foi implementado um programa de educação continuada, incluindo neste um curso de extensão e uma consultoria colaborativa, com o objetivo de fornecer conhecimento teórico e prático sobre o TEA. Para a pesquisa utilizou-se, na etapa da consultoria colaborativa, uma Escala de Autoeficácia do Professor de Alunos com Autismo para verificar a autoavaliação dos docentes. Os resultados foram analisados com suporte na estrutura da Análise Textual Discursiva (ATD). Esses resultados evidenciam que os docentes enfrentam uma série de desafios diários em sua prática educacional e frequentemente expressam a necessidade de formação para todos os profissionais envolvidos, com entendimento comum sobre a relevância do conhecimento acerca do autismo e suas aplicações para Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Autismo; Consultoria Colaborativa; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Anos Iniciais.

MUNARETTI, A. S. **Continuing education for the inclusion of students with autism spectrum disorder: challenges and possibilities.** 2023. 132f. Dissertation (Master's in Teaching) - Graduate Program in Teaching, Western Paraná State University – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

ABSTRACT

The necessary appreciation of the diversity present in the school context is fundamental to helping the development of all students, particularly those with autism spectrum disorder (ASD). And the promotion of Inclusive Education and the training of educators to implement inclusion in classroom routines have a decisive influence on this scenario. Therefore, this research aimed to understand the perceptions of teachers in the process of school inclusion of students with ASD and carried out continuing training for these teachers. It was a qualitative, exploratory-descriptive study, using participant observation techniques. Data collection involved questionnaires sent to elementary school teachers, focusing on inclusive practices for students with ASD. In addition, a continuing education program was implemented, including an extension course and collaborative consultancy, with the aim of providing theoretical and practical knowledge about ASD. In the collaborative consultancy stage, the research used a Self-Efficacy Scale for Teachers of Students with Autism to verify the teachers' self-assessment. The results were analyzed using the Textual Discourse Analysis (TDA) framework. The results show that teachers face a series of daily challenges in their educational practice and often express the need for training for all the professionals involved, with a common understanding of the relevance of knowledge about autism and its applications for Inclusive Education.

Keywords: Autism; Collaborative Consultation; Inclusive Education; Teacher Training; Elementary Years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuição da Formação Continuada para atender alunos com TEA	53
Quadro 2 – Percepção do Processo de Inclusão	55
Quadro 3 – Razões do Despreparo Docente para Inclusão	58
Quadro 4 – Necessidade de Melhoria para Inclusão Escolar de Alunos com TEA	59
Quadro 5 – Principais Desafios à Inclusão de Alunos com TEA	60
Quadro 6 – Organização do Curso de Extensão realizado na UNIOESTE em 2023	69
Quadro 7 – Plano de Atividade: Transtorno do Espectro Autista	69
Quadro 8 – Plano de Atividade: Inclusão do Aluno com TEA	70
Quadro 9 – Plano de Atividade: ABA	71
Quadro 10 – Plano de Atividade: Ensino de Habilidades Básicas	72
Quadro 11 – Plano de Atividade: Integração Sensorial e Comunicação Alternativa	73
Quadro 12 – Plano de Atividade: Atividades Assíncronas	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do Tempo de Experiência, em anos, dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	50
Gráfico 2 – Distribuição do Tempo de Experiência, em anos, dos professores na Inclusão de alunos com deficiência	51
Gráfico 3 – Percentual da participação dos docentes em Formação Continuada Voltada ao TEA	52
Gráfico 4 – Percentual dos professores quanto a autopercepção do preparo para Trabalhar com Alunos com TEA	57
Gráfico 5 – Percentual dos professores que utilizam o Plano de Ensino Individualizado	62
Gráfico 6 – Percentual dos professores que utilizam diferentes Metodologias ou Recursos em Aula	64
Gráfico 7 – Resultado da Avaliação de Autoeficácia de Professores Pré-Formação	95
Gráfico 8 – Resultado da Avaliação de Autoeficácia de Professores Pós-Formação.....	96

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Síntese das Palavras-Chave mais Abordadas nas Categorias67
- Figura 2 – Nuvem de Palavras sobre as Características dos Alunos com TEA ...75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – *Applied Behavior Analysis*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATD – Análise Textual Discursiva

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DSM – Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais

EE – Educação Especial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PECS – Picture Exchange Communication System

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEEn – Programa de Pós-Graduação em Ensino

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	14
2.2	Educação Inclusiva e Políticas Educacionais para Alunos com TEA	19
2.3	Formação Continuada de Professores para Inclusão de Alunos com TEA....	30
2.4	Consultoria Colaborativa como Facilitadora da Inclusão de Alunos com TEA.....	37
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	43
4	ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1	Percepções dos Professores: análise do questionário inicial.....	49
4.2	Capacitação pelo Curso Autismo e Inclusão Escolar.....	68
4.3	Consultoria Colaborativa	81
4.3.1	Avaliação de Autoeficácia: análise do questionário final	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICES	114
	ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema relevante e vem ganhando mais atenção no momento. Profissionais da área da saúde e educação dedicam-se a promover a inclusão dos alunos no contexto escolar e garantir o desenvolvimento e o aprendizado de todos. Até porque, a inclusão, não é apenas uma questão de direitos e justiça social, mas, também, uma oportunidade para a qualificação da educação e a promoção da igualdade humana (Brasil, 2015).

A inclusão escolar de alunos é um tema relevante para a educação e a saúde, sendo que a minha formação em Terapia Ocupacional permitiu a construção de uma visão abrangente das necessidades e potencialidades dessa população, destacando a relevância da educação para a criança em seu contexto ocupacional. Assim, a minha trajetória profissional contribuiu muito para a especialização e o aprofundamento no TEA (ou Autismo), incidindo sobre este tema o meu principal interesse na atualidade.

Além do mais, minha formação em Pedagogia e a atuação no Ensino Superior despertaram o desejo em propiciar uma intervenção interdisciplinar com os docentes das escolas regulares para contribuir com diferentes saberes e práticas reflexivas, visando novas perspectivas sobre os processos de inclusão. Nesse sentido, a formação em TO e a atuação com pessoas com deficiência trouxeram-me diversas oportunidades para conhecer as necessidades dessa população.

A escola é um espaço formidável para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo para as crianças, e o convívio com diferentes pessoas, além do acesso às atividades pedagógicas, pode auxiliar todos os alunos a desenvolverem habilidades sociais e emocionais, como a capacidade de comunicação e socialização, que são extremamente relevantes para alunos com TEA. No entanto, a permanência desses alunos na escola por longos períodos também pode representar um desafio, tanto para as crianças quanto aos profissionais da educação.

Por isso, é essencial a capacitação e a compreensão das necessidades específicas desses alunos, criando um ambiente de aprendizagem cada vez mais inclusivo e acolhedor. Destacando que a educação se mostra como um fator determinante para o desenvolvimento das crianças com TEA, sendo os professores peças chave para o futuro desses alunos. Nesse contexto, identificar a perspectiva dos docentes é fundamental na busca de aprimoramento da prática pedagógica e garantia que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão é um desafio para muitos profissionais da educação, porém, a interação entre profissionais da saúde e da educação pode ser uma maneira de potencializar as vivências dessas crianças e contribuir diretamente para o seu desenvolvimento. Diante disso, a intervenção interdisciplinar proposta pode ser um caminho promissor para aprimorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, promover uma educação mais inclusiva. As crianças com TEA podem enriquecer a experiência educacional de todos envolvidos, por incitarem a formação do ambiente escolar bem mais acolhedor e inclusivo, além de fomentar o respeito às diferenças. Portanto, é importante que a inclusão das pessoas com deficiência seja abordada como oportunidade de aprimoramento da educação, impactando na sociedade.

A Educação Inclusiva é uma proposta que vem sendo difundida no Brasil há algumas décadas, mas só a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ela melhor se propagou. Essa aponta à construção de políticas públicas para repensar a organização das escolas, conceituando a Educação Especial (EE) e define como seu público pessoas com deficiência, podendo ser auditiva, visual, mental, motora, física, múltipla e, ainda, superdotação.

No Brasil, tanto em âmbito federal quanto estadual, existem iniciativas para garantir os direitos da pessoa com deficiência, procurando propiciar os atendimentos necessários e a educação para promover seu desenvolvimento (Prause, 2020). A escola, além de ser um espaço para todos, é um local onde todos participam e todos aprendem. Portanto, existe uma grande responsabilidade na política de práticas inclusivas, e aos educadores cabe a tarefa de encontrar caminhos, alternativas e possibilidades para analisar, compreender e aplicar intervenções pedagógicas eficazes na concepção de uma Educação Inclusiva.

A existência de uma formação docente, partindo das situações educacionais complexas, auxilia na elaboração de alternativas para mudança no contexto em que se produz a educação, buscando a conexão dos conhecimentos prévios docentes e a atualização no processo de inovação-formação-prática, e assim, é preciso partir do fazer docente para melhorar a teoria e a prática educativa (Imbérnon, 2010).

Considerando a preocupação com os alunos com diagnóstico de TEA e a prevalência crescente da presença nas salas de aulas regulares, os profissionais da educação precisam de direção, conhecimentos práticos e técnicos para contribuir no desenvolvimento desses alunos, diante dos desafios comportamentais vivenciados no

cotidiano escolar. Assim, compreende-se que uma escola que almeja acolher e atender as diferenças precisa contar com educadores bem-preparados e disponíveis para a construção da inclusão no cotidiano em sala de aula.

Além disso, uma formação docente que não tenha como princípio a inclusão educacional pode levar os profissionais a não se sentirem seguros para o exercício de práticas educativas inclusivas. E, tanto professores quanto os demais educadores que formam a equipe pedagógica, são partes ativas no processo de intervenção que buscam uma escola que atenda as diferenças, garantindo, nestes termos, que todos aprendam e participem na comunidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Dessa maneira, notam-se diferentes iniciativas para garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover a inclusão escolar, mas, ainda, há muito a ser feito nesse sentido. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios que surgem no contexto escolar e se sintam seguros para exercer práticas docentes inclusivas. Para tanto, é preciso que haja sempre uma formação continuada que permita aos docentes atualizar seus conhecimentos e desenvolver habilidades e estratégias eficazes para a inclusão de alunos com TEA.

Além disso, o processo de inclusão escolar de alunos diagnosticados com TEA é permeado por ações diversas e abrangentes, e neste contexto, em particular, surgiram os seguintes questionamentos: - Qual a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E, - Uma formação continuada para professores pode contribuir para o aumento do senso de autoeficácia desses profissionais?

Assim, este estudo investigativo teve como objetivo fundamental compreender a percepção dos professores que trabalham com TEA sobre o processo de inclusão escolar dos alunos, a fim de realizar uma formação continuada para estes docentes. Os objetivos específicos, então, foram: - Investigar os processos vivenciados pelos docentes na inclusão de alunos com TEA; - Realizar uma formação continuada, por meio de um curso e uma consultoria colaborativa; e, - Verificar os indicadores do senso de autoeficácia docente na atuação junto a alunos com TEA.

A presente dissertação é composta por seis capítulos que foram estruturados de forma a fornecer uma visão ampla e completa sobre o tema de estudo proposto. Inicialmente, o primeiro capítulo, esta Introdução, apresenta considerações iniciais sobre a motivação e a escolha da pesquisa, indicando o problema e os objetivos estabelecidos. É neste capítulo que são apresentados os principais desígnios da

pesquisa, os questionamentos centrais que foram investigados e a importância do tema para a sociedade.

No segundo capítulo, de Fundamentação Teórica, são expostas as bases teóricas e metodológicas que sustentaram a pesquisa. Neste capítulo são abordados temas bem relevantes, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Educação Inclusiva e Políticas Educacionais para alunos com TEA, a Formação Continuada de Professores para Inclusão de alunos com TEA e a Consultoria Colaborativa como facilitadora da Inclusão de alunos com TEA. O objetivo é fornecer ao leitor uma base adequada de conhecimentos teóricos sobre o tema, permitindo uma compreensão mais profunda dos resultados da pesquisa.

No terceiro capítulo, nomeado Caminhos Metodológicos, são detalhados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Neste capítulo são descritas as características da pesquisa, os participantes, os instrumentos e técnicas de coleta de dados, bem como se deu a análise dos dados. A partir da leitura deste capítulo, o leitor poderá compreender de forma mais precisa como a pesquisa foi desenvolvida e como os resultados foram obtidos.

O quarto capítulo, na Discussão e Resultados, como o próprio nome diz, este apresenta os resultados da pesquisa e análises realizadas, incluindo o questionário 1, os resultados do curso de extensão e a realização da consultoria colaborativa, e os resultados do processo de intervenção, a partir da avaliação de autoeficácia.

No quinto capítulo, de Considerações Finais, são apresentadas as reflexões, conclusões e os encaminhamentos da pesquisa. É neste capítulo que o leitor poderá compreender de forma ampla os resultados da pesquisa e como eles podem ser utilizados aprimorar a prática educativa e ampliar o conhecimento sobre o tema para promover a inclusão escolar de alunos com TEA.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam trazer contribuições significativas para a compreensão da inclusão escolar de alunos com TEA e para a promoção e valorização de práticas didático-pedagógicas inclusivas, principalmente à formação continuada aos educadores. Portanto, convido o leitor a acompanhar os resultados desta pesquisa, a fim de compreendermos juntos como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem a inclusão escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Em 1943, Leo Kanner publicou um artigo descrevendo pela primeira vez o autismo infantil como um novo transtorno. Ele observou um padrão incomum de comportamento antes de 30 (trinta) meses de vida, em um grupo de crianças, chamando-o de “autismo infantil precoce”. Na época, os critérios essenciais para o diagnóstico eram o distanciamento social e as rotinas elaboradas e repetitivas, as crianças apresentavam inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na aquisição da fala e insistência obsessiva na manutenção da rotina. Além disso, havia preocupação em manter tudo igual, habilidades cognitivas adequadas, preferência por objetos em vez de pessoas, linguagem incomum, repetição da fala com respostas literais, entre outras características.

Embora se discutisse sobre o autismo há mais de 60 (sessenta) anos, seu reconhecimento como condição distinta de outros transtornos, como a esquizofrenia infantil ou o retardo mental, foi evoluindo gradualmente, sobretudo a partir da década de 1980 (Whitman, 2019). Estudos epidemiológicos posteriores mostraram que o autismo não é uma condição única e nem isolada que ocorre em crianças com desenvolvimento normal, mas sim, que está intimamente ligado a uma variedade de transtornos do desenvolvimento (Wing, 1996).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na interação social, nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados e interesses restritos. Segundo Araújo *et al.* (2019), apesar do TEA apresentar-se nos primeiros anos de vida, sua trajetória inicial não é homogênea, e em algumas crianças os comportamentos são aparentes logo após o nascimento, contudo, geralmente, os sinais são identificados entre os 12 (doze) e 24 (vinte e quatro) meses de vida.

Existe uma máxima no mundo do autismo que diz que, se você conheceu uma criança com autismo, você conheceu **uma** criança com autismo. Embora os critérios diagnósticos sejam suficientemente claros, um vasto espectro de diferentes desafios e habilidades se enquadra nesses critérios. Por exemplo, cada criança com TEA apresenta déficits sociais de alguma forma, mas seu aspecto é muito diferente de criança para criança (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 142, grifo nosso).

O termo “espectro” refere-se a amplitude dos sintomas, habilidades e níveis de déficits que as crianças podem apresentar, sendo assim, algumas desenvolvem bom

nível de funcionalidade, enquanto outras são severamente comprometidas. Os sintomas variam de comprometimento leve a completamente incapaz de interagir ou se comunicar. Usualmente, os pais são os primeiros a perceber as dificuldades de desenvolvimento, sobretudo relacionadas aos déficits de socialização, problemas comportamentais, de atraso na fala e na linguagem (Stichter; Riley-Tillman; Jimerson, 2016).

O autismo foi originalmente reconhecido como uma entidade diagnóstica independente na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), em 1980, sob o nome de “Autismo Infantil”. Em 1994, com o lançamento do DSM-IV, o autismo e seus subtipos (Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não Especificado, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância) foram reunidos em uma única categoria diagnóstica (APA, 2013; APA, 1995).

Uma edição mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), lançada em 2013, mudou a concepção do autismo como uma série de distúrbios independentes, eliminando as subcategorias e criando um único Transtorno do Espectro Autista para simplificar o diagnóstico clínico (APA, 2013).

O DSM-V propõe critérios para o TEA, com os sintomas agrupados em duas áreas principais: déficits na comunicação social e interação social, e restrição de comportamentos e interesses, com a presença de comportamentos repetitivos. A gravidade dos prejuízos observados na comunicação social e nos interesses restritos é agora utilizada para definir os grupos que requerem sistemas de suporte leve, substancial ou muito substancial (nível I, II e III). No entanto, esses níveis não especificam o perfil individual de habilidades ou uma hierarquia de objetivos de tratamento, embora correspondam aos tipos de apoio necessários (Buffle; Naranjo, 2021).

A nova edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) substitui a versão anterior, a CID-10. Diferentemente da CID-10, baseada na literatura dos anos 1980, a CID-11 incorpora descobertas atuais, possuindo o mesmo agrupamento de sintomas que o DSM-V, mas não propõe uma classificação descritiva de gravidade. Em vez disso, reconhece a variabilidade do espectro de funcionamento intelectual e linguístico e classifica com base na presença ou ausência de deficiência intelectual ou linguagem falada (Buffle; Naranjo, 2021).

O processo diagnóstico consiste no rastreamento e na triagem inicial para identificar possíveis comportamentos, seguida de uma análise do histórico clínico e

comportamental da criança, além de serem realizadas entrevistas com os pais, familiares e professores, e observações diretas do comportamento em ambientes clínicos e naturais. Dessa forma, o diagnóstico requer a participação de diversos profissionais especializados, incluindo psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, sendo essencial que seja feito por profissional experiente e capacitado na área, pois é necessário realizar uma avaliação criteriosa (Whitman, 2019)

Durante o processo de diagnóstico, são recomendados, se necessário, a aplicação de testes específicos e escalas diagnósticas para auxiliar na identificação de comportamentos e avaliar as habilidades cognitivas e sociais da criança, dentre elas a avaliação neuropsicológica é uma etapa relevante do processo. Depois de concluídas as avaliações, os especialistas apresentam uma hipótese diagnóstica que pode ser confirmada posteriormente, por um neurologista ou psiquiatra, de acordo com os critérios do DSM-V.

Os últimos avanços provenientes das pesquisas que buscavam aclarar o distúrbio trouxeram a possibilidade da precisão e precocidade do diagnóstico. Conforme se descortinam as gêneses desse campo controvertido de estudos, mais rápido e precisamente ele é diagnosticado, o que traz maior clareza diante dos frequentes relatos de casos de autismo nas famílias e nas escolas. É bem provável que, em nosso convívio, sempre existiram muitas pessoas com autismo, mas sem o diagnóstico (Cunha, 2020, p. 184).

Até a década de 1980, era surpreendente que o TEA não pudesse ser diagnosticado com confiança antes do final da idade pré-escolar, isso devido à falta de conhecimento sobre as primeiras manifestações do transtorno, as quais variam dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Embora possa surgir nos primeiros meses de vida, os sintomas geralmente se tornam mais evidentes por volta dos três anos de idade, incluindo limitações na comunicação não verbal, ausência de expressões gestuais, dificuldade em olhar para o rosto das pessoas, falta de comportamento imitativo e resposta quando chamadas pelo nome, falta de interesse em jogos sociais e falta de entusiasmo ao interagir com outras pessoas, sendo que as crianças diagnosticadas posteriormente com autismo, geralmente, demonstram afeto limitado e preferem brincar sozinhas (Cunha, 2012; Whitman, 2019).

Segundo Whitman (2019), as pessoas com TEA apresentam uma grande diversidade de deficiências em interação social, atividades e interesses, bem como padrões de comportamento repetitivos e restritos. No entanto, é importante ressaltar que indivíduos também podem apresentar outras deficiências sensoriais, motoras e emocionais, que não são necessariamente parte dos critérios diagnósticos para o

transtorno. Além disso, existem diferenças significativas nas características e nos sintomas exibidos em cada indivíduo, mesmo que estes compartilhem as principais características diagnósticas, pois existe uma relação dinâmica entre os sintomas em diferentes áreas, afetando uns aos outros.

Ainda, não há uma definição clara sobre a causa do TEA, mas, acredita-se que seja uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Algumas pesquisas com gêmeos idênticos e fraternos mostraram que a taxa de concordância é maior entre os primeiros, o que sugere um componente genético bem significativo na causa do transtorno (Figueiredo *et al.*, 2022).

A genética é um fator importante, porém, não é o único, pois ao menos mil genes e eventos genéticos podem estar envolvidos no transtorno. Além disso, há evidências de que os déficits principais do transtorno são causados por diferentes caminhos distintos, que envolvem sistemas biológicos, genética e ambiente (Bernier; Dawson; Nigg, 2021). Aliás,

[...] em um nível, o autismo é um transtorno com base biológica, pelo menos parcialmente genético, que afeta o desenvolvimento do cérebro e o funcionamento em um nível anatômico e neurofisiológico. Em outro nível, o autismo é um composto dinâmico dos processos psicológicos e comportamentais, que são afetados por fatores biológicos e ambientais. Uma teoria abrangente deve descrever a interface desses processos (biológicos, psicológicos e comportamentais); isto é, explicar a sintomatologia diversificada associada com o transtorno e integrar o que sabemos em termos biológicos e psicológicos sobre os sintomas em um quadro conceitual coerente (Whitman, 2019, p. 176).

A partir de estudos epidemiológicos realizados nas últimas cinco décadas, é possível observar um aumento na prevalência do autismo em todo o mundo. Esse aumento pode ser explicado por fatores como uma maior conscientização acerca do transtorno, a ampliação dos critérios diagnósticos, o uso de ferramentas de diagnóstico mais precisas e uma melhor notificação dos casos (WHO, 2013). Em 2021, estimava-se que afetava cerca de uma em 59 (cinquenta e nove) crianças nos Estados Unidos, o que representa aproximadamente 1,5% da população infantil. Caso uma família possua um filho com TEA, as chances de que o próximo filho seja diagnosticado com o transtorno aumentam para cerca de um em cinco, ou seja, em 20% (Bernier; Dawson; Nigg, 2021).

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 2.611.530 indivíduos possuem deficiência intelectual, na qual pode estar incluído o TEA. Os dados específicos sobre o TEA foram incluídos após a sanção da Lei 13.861/19, obrigando então o IBGE a inserir perguntas no Censo de 2020.

Conjuntamente, o Censo escolar 2021 aponta que o percentual de matrículas de alunos de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos para alunos deficientes incluídos em classes regulares vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021 (Brasil, 2022).

O cálculo de estimativa de prevalência do TEA por 10.000 nascimentos, realizado segundo a população de cada município respondente, indicou no estado do Rio Grande do Sul prevalência de 3,31/10.000, no estado de Santa Catarina 3,94/10.000 e no estado do Paraná 4,32/10.000), com uma estimativa de prevalência no total da Região Sul do Brasil de 3,85/10.000 (Beck, 2017, p. 26).

Nas últimas duas décadas, estudos têm demonstrado que o TEA apresenta uma grande diversidade de manifestações e comorbidades, o que afeta o tipo de tratamento e apoio necessários. Cerca de 70% dos casos estão associados à deficiência intelectual, em que aproximadamente 15% das crianças não apresentam linguagem verbal, e cerca de metade das crianças apresenta Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Além disso, cerca de 95% dos casos apresentam alterações sensoriais de hipersensibilidade ou hipoatividade. É relevante destacar que para alguns indivíduos essas comorbidades podem agravar ou modificar as dificuldades existentes ao longo do tempo (fombonne, 2003).

Nos anos recentes, houve avanços significativos nas investigações sobre o TEA, levando a uma melhor compreensão da sociedade e profissionais, bem como o desenvolvimento de novas terapias e abordagens de tratamento. Atualmente, a intervenção em crianças é realizada principalmente pela terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia e medicamentos. É fundamental frisar que cada indivíduo é único e pode apresentar necessidades distintas, assim, a intervenção irá se modificar de acordo com a idade, sintomas e demandas individuais (Whitman, 2019).

Destaca-se que a intervenção precoce é de extrema importância, pois tem um impacto significativo no desenvolvimento e na qualidade de vida das pessoas com TEA. Conforme salienta Cunha (2012, p. 20), “o diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais.” De fato,

Se uma criança com autismo recebe atenção e estimulação desde cedo, poderá ser um adulto autossuficiente e capaz de estabelecer relações sociais dentro das condições que seu quadro lhe permite, com maior ou menor desempenho para as habilidades adaptativas. Para essa afirmação a resposta será depende, pois esse desenvolvimento para uma vida autônoma irá depender de uma infinidade de fatores que devem ser qualificados ainda na

infância, especialmente pelos investimentos familiares e serviços de intervenção. Por esse motivo, é comum falarmos do autismo sempre na infância, pois sua vida adulta irá depender do que fizermos por ela na sua fase inicial de desenvolvimento (Stravogiannis, 2021, p. 368).

Para satisfazer as demandas individuais e aprimorar a qualidade de vida, é crucial adotar uma abordagem holística que leve em consideração a acessibilidade e as adaptações necessárias para aprimorar o desempenho e a participação, e isso requer uma abordagem interdisciplinar e colaborativa que envolva diversos setores, como saúde, educação, trabalho, moradia e assistência social. É fundamental ainda elaborar materiais de treinamento, formação e programas baseados em evidências e estratégias centradas em habilidades para fortalecer as habilidades de cuidado das crianças com TEA (WHO, 2013).

Vale frisar que cada criança é única em necessidades e habilidades, portanto, oferecer adaptações e estímulos necessários são de suma relevância. A Educação Inclusiva na prática contribui para esse papel ao considerar estratégias pedagógicas adaptadas, ambientes acolhedores e com suporte de profissionais bem capacitados, proporcionando assim oportunidades para que essas crianças possam desenvolver plenamente suas potencialidades (Silva; Damázio, 2019).

2.2 Educação inclusiva e políticas educacionais para alunos com TEA

Durante décadas, a escola foi vista como um espaço para manter uma ordem social, o que resultou na exclusão de muitos alunos marginalizados. Mesmo com a obrigatoriedade da educação, muitos fatores sociais, intelectuais, raciais e sexuais impediram que eles tivessem acesso ao aprendizado. Hoje, a inclusão se tornou uma preocupação importante na educação, e embora haja progresso, é necessário que a sociedade participe ativamente para garantir que todos tenham acesso aos seus direitos (Capellini; Fonseca, 2017).

Nos últimos anos, a Educação Inclusiva se tornou um tema relevante e tem gerado um movimento crescente em direção a uma escola que seja acessível e inclusiva para todos. Essa mudança envolve uma ação política que incita estados e municípios a assumirem a responsabilidade de desenvolver práticas que promovam a inclusão e o cumprimento dos compromissos pelo país (Silva *et al.*, 2020).

Essa mudança na educação está alinhada com as transformações sociais em curso, que enfatizam a necessidade de inclusão e a convivência com as

singularidades, um movimento que representa uma descentralização da Educação Especial, na qual a responsabilidade não é apenas do sistema educacional especializado, mas, também, de todas as escolas. Esse modelo de inclusão oferece oportunidades de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas condições (Capellini; Fonseca, 2017).

Os debates acerca da educação para a diversidade tornam-se cada vez mais intensos, a partir dos quais têm sido recorrentes a urgência de mudanças, tanto no âmbito das políticas quanto das práticas pedagógicas para que se oportunize de fato a educação para todos, a qual adota uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural que atenda as suas peculiaridades e respeite as diferenças o que o induzirá ao desenvolvimento acadêmico (Capellini; Fonseca, 2017, p. 112).

A inclusão como direito fundamental e incondicional tem exigido uma revisão e a “reconstrução” da escola, questionando suas bases conceituais e práticas. Agora, reconhecemos que cada aluno é único e merece ter acesso a oportunidades de aprendizado adequadas às suas habilidades e necessidades individuais. Para isso, é necessário criar um ambiente que acolha a singularidade de cada aluno, enquanto se promovem valores como igualdade, respeito e valorização das diferenças. A reconstrução da escola requer nisto uma abordagem educacional mais ampla e diversificada, fornecendo suporte e adaptações personalizadas para que cada aluno possa desenvolver todo o seu potencial, sem barreiras físicas, culturais ou sociais (Lanuti; Mantoan, 2021).

A Educação Inclusiva tem evoluído gradualmente, porém, existem diversas lacunas a serem solucionadas e modificações necessárias para a implementação da inclusão efetiva. As escolas que não possuem os recursos e suportes necessários para atender às necessidades desses alunos, sendo necessário que haja uma construção para mudança de mentalidade em relação à singularidade dos alunos, pois todos possuem suas capacidades para vivenciar a educação (Malacrida; Moreira, 2009).

É fundamental reconhecer a importância de um ambiente escolar que valorize as diferenças e ofereça oportunidades iguais de aprendizado para todos (Costa; Zanata; Capellini, 2018). Com efeito,

A partir do século XIX, as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas. Isso se deu por meio de várias manifestações de setores importantes da sociedade, enfatizando a área médica e educacional, que começaram a observar que pessoas consideradas incapazes de aprender poderiam desenvolver grandes habilidades. Muitas dificuldades foram

enfrentadas para que fossem criadas condições educacionais para pessoas com deficiência (Silva; Damázio, 2019, p. 351).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, é considerada uma lei fundamental para a educação brasileira, porque estabelece as bases e diretrizes para o ensino em todo o país, e a implementação de suas disposições é crucial para proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes e contribua para o seu desenvolvimento integral. A legislação estabelece a necessidade de oferecer um atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, s/p).

A LDBEN determinou, conjuntamente, que a formação dos professores deve contemplar a Educação Especial, para que possam atuar na inclusão escolar. É fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para oferecer um AEE de qualidade, que inclua a adaptação de materiais didáticos e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos. No artigo 59, inciso I, que trata da Educação Especial, determina que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com desenvolvimento atípico “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, s/p).

Em 1994, a Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial foi proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial. A Declaração foi um marco histórico na luta pela inclusão educacional e social, enfatizando a importância de reconhecer as diferenças e promover práticas educacionais inclusivas e equitativas. A inclusão passou a ser vista como um processo dinâmico que requer mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas educacionais para garantir que todos os alunos possam participar plenamente do ambiente escolar e desenvolver todo o seu potencial (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016).

A colaboração entre os sistemas educacionais regulares e os serviços de EE foi reconhecida como essencial para atender às necessidades específicas dos alunos sem restringir sua participação no ambiente escolar regular.

Antes, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração social passavam a conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas. Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiência em nossas escolas, nos

espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária (Figueira, 2017, p. 183).

A principal mudança trazida pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) foi a substituição da perspectiva segregada de escolarização pela perspectiva inclusiva. Essa nova concepção preconizou que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) devem frequentar escolas regulares e contar com os recursos e apoios necessários para seu desenvolvimento pleno.

Conjuntamente, o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), trouxe metas e estratégias para a promoção da inclusão educacional em todas as etapas e modalidades de ensino. Entre elas, destacam-se a ampliação do acesso à Educação Inclusiva, a formação de professores para atuar com alunos com NEE, a oferta de recursos e tecnologias assistivas e a garantia da acessibilidade nas escolas.

Segundo Malacrida e Moreira (2009), a proposta da nova política profere as instituições que atendem alunos com NEE possuem serviços de atendimento complementar à escolarização ou realizar assessoria aos profissionais da educação básica nacional. O contíguo movimento pela inclusão, identificação de entraves na educação e procura de meios para solucioná-las, repercute junto às ações das escolas que estão se transformando, adotando diferentes alternativas pedagógicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Em 2000, foi criado o Programa de Educação Inclusiva, que tinha como objetivo promover a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, por meio da formação de professores e da adequação dos espaços físicos das escolas. Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, e incluiu a Educação Especial como uma modalidade de ensino (Brasil, 2001).

O documento Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Aranha, 2003) ressalta que as NEE não se limitam apenas a alunos com deficiências, mas, também, a alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de diversos fatores.

As ações governamentais, incontestavelmente, ampliaram o ingresso de educandos com autismo em classes comuns após o advento da política de 2008. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624. Neste cenário, é

imprescindível avaliar os aspectos qualitativos desse acesso (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013, p. 559).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) foi promulgada para estabelecer normas que visam à promoção da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, reconhecendo a Educação Inclusiva como um direito fundamental. Essa lei estabelece a necessidade de adaptação de espaços, recursos pedagógicos e materiais didáticos para as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, além de prever a oferta de atendimento educacional especializado gratuito e a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento das demandas da Educação Inclusiva.

Em perspectivas futuras, destacamos o compromisso do Brasil com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), na qual é evidenciada sua adesão aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais estabelecem metas para promover uma Educação Inclusiva e de qualidade a todos, independentemente de sua condição social, cultural ou econômica. A implementação desses objetivos é crucial para garantir uma educação de qualidade e que seja acessível a todos, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva. Para alcançar esse objetivo, é necessário um comprometimento conjunto do governo, instituições educacionais e da sociedade civil (ONU, 2015)

Entre as metas estabelecidas pelos ODS para a promoção da Educação Inclusiva, destacam-se a ampliação do acesso à educação para todos, incluindo grupos marginalizados e pessoas com deficiência, a promoção da equidade na educação e a melhoria da qualidade do ensino. A Agenda 2030 também propõe a valorização dos professores e a oferta de formação continuada, visando capacitá-los para atender às necessidades dos alunos (ONU, 2015)

Em síntese, o Brasil possui diversos acordos internacionais que visam garantir o direito à educação para todos, além de ter incorporado a perspectiva da Educação Inclusiva em sua legislação e na política educacional. Essas iniciativas podem ser observadas em diversos documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), dentre outros. Tais marcos, legais e políticos, têm como objetivo garantir que

todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais, e promover a inclusão escolar de forma mais efetiva.

A política de Inclusão Escolar no Brasil conflita com as leis educacionais, pois temos no Brasil uma educação padronizada, um currículo escolar com diretrizes uniformes e métodos de avaliação padrão que buscam nivelar todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Essa condição não oferece a flexibilidade necessária para que os estudantes aprendam nos seus próprios ritmos, independentemente de terem ou não alguma deficiência (Figueira, 2017). É importante reconhecer que a mera existência de leis de inclusão não é suficiente, sendo necessário, também, cobrança pelos direitos e que as leis sejam efetivamente implementadas e respeitadas pelos entes sociais. Além disso, é preciso promover uma mudança estrutural significativa para que realmente ocorra a inclusão de todos.

A educação é um caminho relevante para a construção social, intelectual e afetiva, sendo a escola encarregada de promover a inclusão das pessoas com deficiência, utilizando por base as práticas pedagógicas e o respeito à diversidade (Sant'ana; Santos, 2016). A escola deve ser inclusiva e democrática para atender às necessidades de todos os alunos, no entanto, a política de inclusão escolar enfrenta desafios devido ao currículo padronizado e métodos de avaliação limitantes para os alunos com deficiência.

Para superar esses desafios é necessária uma nova abordagem, oferecendo recursos e apoio para ajudar os alunos a superar suas dificuldades e aprender em seu próprio ritmo (Figueira, 2017). Além disso,

A inclusão escolar nos ensina, a cada dia, que a aprendizagem do que nos falta sobrevém aos encontros com o outro, que não conseguimos desvendar; ela é essencialmente ativa e mobilizadora, pois o confronto com a alteridade, que nos deixa perplexos, constitui o momento ideal de aprender o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida, pelo desejo de enfrentar o desconhecido (Lanutti; Mantoan, 2021, p. 63).

A efetivação de uma escola inclusiva depende sobretudo das ações coletivas que envolvem uma reformulação completa do ambiente escolar, incluindo o espaço físico, a dinâmica em sala de aula, o currículo da escola e os métodos de avaliação. Certamente, uma educação de qualidade deve levar em consideração as diferenças individuais e sociais dos alunos. Isso significa que a escola precisa ser capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de aprendizagem e de expressão cultural

dos alunos, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo para todos (Capellini; Fonseca, 2017).

Segundo Figueira (2017), então, são necessárias estratégias metodológicas e medidas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades de cada aluno, bem como a criação de um ambiente inclusivo que permita a participação de todos. A colaboração entre os profissionais da escola é fundamental para garantir uma convivência harmoniosa e coletiva, sendo isso também essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que a promoção de uma Educação Inclusiva não é um processo fácil ou rápido. Requer uma mudança profunda na cultura escolar e na mentalidade de todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, é uma tarefa urgente e necessária para a formação de cidadãos críticos, capazes de lidar com as diferenças e de construir uma sociedade mais justa e solidária (Capellini; Fonseca, 2017).

De acordo com Lanuti e Mantoan (2021), a escola é uma grande responsável pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo, intelectual e social dos indivíduos, além de ser um ambiente de encontro com pessoas diferentes de nós. Esse encontro nos obriga a buscar o bem comum e rever nossas concepções. A inclusão escolar só é possível em um espaço laico, democrático, justo e solidário. Porém, a escola regular precisa passar por mudanças para se tornar mais acolhedora, e por isso é fundamental direcionar esforços para transformá-la em um ambiente inclusivo. É relevante, assim, a adoção de uma postura pedagógica que promova o desenvolvimento integral do aluno, incentivando sua capacidade crítica e criativa (Capellini; Fonseca, 2017).

A ideia de que a escola especial é o melhor ambiente para a educação de pessoas com deficiência contradiz as evidências científicas discutidas na literatura internacional e nacional. De fato, se por um lado, a convivência com a diferença é essencial para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano em distintos ambientes, por outro lado, existem pessoas com comprometimentos graves que precisam de atendimento individualizado, mas isso não significa que elas devam ser isoladas em escolas especiais (Silva *et al.*, 2020).

A Educação Especial não deve ser vista apenas como uma modalidade de ensino, com técnicas e recursos especializados, mas, também, como uma área de conhecimento científico interdisciplinar. Ela engloba mais do que apenas escolas e

classes especiais, como muitas vezes é retratada, tanto no discurso escolar quanto no científico. É uma área de pesquisa interdisciplinar e uma modalidade colaborativa que complementa a Educação Básica e a Educação Superior (Figueira, 2017).

A escola inclusiva é aquela em que os professores praticam o acolhimento incondicional de todos os alunos, sempre olhando-os como indivíduos que escapam de uma compreensão plena. É essa escola que buscamos e que está sendo construída no Brasil, apesar das dificuldades e incertezas naturais dos processos de mudança tão decisivos e vigorosos como a inclusão escolar (Lanuti; Mantoan, 2021, p. 64).

Os professores que trabalham ou pretendem trabalhar a inclusão devem acreditar que todos os alunos com deficiência são capazes e podem desenvolver suas potencialidades. Eles precisam entender que a falta de experiência em relação à deficiência pode limitar sua capacidade de reconhecer as habilidades dos alunos. Portanto, é importante que as relações entre professores e alunos sejam baseadas na transparência e no respeito, criando uma escola verdadeiramente inclusiva e plural (Figueira, 2017).

O papel dos professores é fundamental na implementação de ajustes na prática pedagógica e adaptações curriculares que permitam a inclusão de todos os alunos. Tanto os professores da sala comum quanto da Educação Especial devem colaborar na criação de estratégias que atendam às necessidades educacionais individuais de cada aluno. É importante que a escola busque continuamente melhores condições para a implementação da inclusão escolar, tanto em âmbito político quanto econômico e social (Costa; Zanata; Capellini, 2018).

A escola deve promover a formação continuada de seus professores, garantindo que estes estejam preparados para atender às demandas de uma Educação Inclusiva e equitativa. Também é importante estabelecer parcerias com as famílias e a comunidade, a fim de fortalecer a participação social na construção de uma escola mais democrática e igualitária (Capellini; Fonseca, 2017).

A partir da Lei Federal nº 12.764, em 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo que as pessoas com TEA puderam ter seus direitos garantidos como qualquer outro sujeito com deficiência. No seu Artigo 1º é descrito que: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Que se cumpra a lei.

Assim, os alunos com TEA possuem o direito legal da inclusão em escolas regulares, acompanhante especializado, atendimento educacional especializado,

acessibilidade física e pedagógica, bem como a capacitação dos profissionais para poderem garantir seu direito da inclusão eficiente (Sant'ana; Santos, 2016).

Diante dos estudos analisados constatou-se que a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva, após a popularização do paradigma da inclusão e, conseqüente, extinção das escolas especiais. Sobre este aspecto é importante destacar que a inclusão não precisa ser compreendida como uma dicotomia entre inclusão/exclusão, classes especiais ou salas regulares (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013, p. 567).

A Lei Berenice Piana, em seu Art. 2º, descreve diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA que auxiliam no direcionamento da prática inclusiva, e da qual ressaltam dois incisos relevantes para embasamentos na execução desse projeto: “[...] a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista” e “[...] o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012). A partir dessa lei há a obrigatoriedade da inclusão na escola regular de alunos com TEA, apresentando desde sua vigência a necessidade de buscar em conjunto com todas as esferas sociais a realização desses direitos.

A Lei n. 18.419 de 2015, no Estado do Paraná, tem como objetivo garantir a inclusão e participação social plena das pessoas com TEA, por meio de medidas de proteção e combate à discriminação, e acesso a serviços de saúde, educação, trabalho e segurança. A lei estabelece a inclusão escolar de pessoas com TEA no sistema de ensino do estado, fornecendo os recursos e serviços necessários para atender às suas necessidades educacionais. Além disso, a lei prevê a formação de professores e profissionais da educação, bem como a adaptação curricular e do ambiente escolar para garantir sua inclusão (Paraná, 2015).

Nesse sentido,

[...] é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel de modo que haja efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois embora exista o aparato legal para a inserção de crianças com TEA; sem o apoio necessário, estará se fazendo uma ‘falsa’ inclusão. As especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e os recursos necessários a favor da aprendizagem da criança (Costa; Zanata; Capellini, 2018, p. 307).

Apesar da política de Educação Especial esteja tecendo caminhos para a escolarização inclusiva de alunos, ainda há muita controvérsia e debate em torno do melhor modelo a ser adotado. Especificamente em relação à inclusão de alunos com

TEA, os desafios são ainda maiores devido às manifestações comportamentais que podem afetar seu processo de aprendizagem, e aos demais. A escolarização requer um planejamento cuidadoso e individualizado, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Um dos principais desafios para a inclusão de alunos é a compreensão das suas características e necessidades, sendo fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno dessas crianças (Oliveira; Paula, 2018).

A inclusão escolar de alunos com autismo ainda é um grande desafio devido à concepção segregadora ou integracionista da educação. Para mudar essa realidade, é fundamental uma mudança na concepção dos currículos escolares, a formação continuada de professores e a compreensão do perfil de cada criança. É urgente a necessidade de um olhar diferenciado sobre o TEA e de adequações pedagógicas para contribuir com seu desenvolvimento e aprendizado (Silva; Damázio, 2019).

Dentro de um grupo de alunos é possível encontrar diversas singularidades, com realidades familiares, culturais, sociais e pessoais, fazendo com que cada sujeito tenha um aprendizado único, algo que precisa ser reconhecido. Em face das especificidades inerentes ao TEA, as práticas inclusivas envolvem diversas variáveis como experiência, formação, características dos professores, nível de suporte dos alunos, participação das famílias e as características únicas de cada criança.

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo [...] (Freire, 1997, p. 67).

O processo também pode ser considerado um meio de estimulação para a criança com TEA, pois amplia o seu contexto de interações sociais, auxiliando no seu desenvolvimento. Segundo Favoretto e Lamônica (2014), as pesquisas indicam que as estratégias diferenciadas utilizadas pelos professores favorecem a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, existem indicadores que referem ser pouca a participação desses alunos nas aulas e a limitação na evolução da aprendizagem e interação entre os colegas (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Conforme destacado por Lanuti e Mantoan (2021), a escolarização de alunos com deficiência, altas habilidades e TEA, no Brasil, é marcada por uma história de lutas empreendidas por famílias, professores, alunos e demais atores sociais

envolvidos na educação. Essas lutas foram fundamentais para consolidar a compreensão de que a escola comum é o lugar de todos, independentemente de suas características individuais.

O sucesso ou o fracasso da inclusão de alunos com TEA está diretamente ligado às condições e adequações realizadas na escola, e é fundamental capacitar toda a equipe escolar, o que exige uma abordagem colaborativa que envolva todos os envolvidos: família, professores, equipe escolar e terapeutas; para que seja possível contemplar as potencialidades e necessidades de cada aluno. Toda equipe escolar deve ser capacitada para lidar e compreender, e a colaboração é essencial para criar um ambiente inclusivo e seguro para o aluno se desenvolver plenamente (Costa; Zanata; Capellini, 2018).

Esse aluno deve estar motivado para aprender, entendendo o seu papel ativo no processo, sendo ele alguém que chega à escola cheio de anseios, dúvidas e a estima, algumas vezes, prejudicada, inserido num contexto, tentando entender as relações presentes no mesmo. O professor, por sua vez, deve conscientizá-lo de que pode ajudá-lo, mas que o seu envolvimento com a aquisição de novos repertórios é fator importante para que o processo educacional tenha êxito (Figueira, 2017, p. 48).

A inclusão escolar é viável e algumas das mudanças necessárias incluem: planejar e desenvolver um ensino que não se baseie na ideia de homogeneização da aprendizagem, avaliar o desempenho de cada aluno com base em metas individuais e não em comparações, promover ações colaborativas entre escola, família e profissionais de saúde, e repensar a formação docente, frequentemente deslocada da realidade (Lanut; Mantoan, 2021). A inclusão escolar é muito mais do que transferir conteúdos para os alunos com deficiência, é também promover naturalmente a interação social entre eles e o desenvolvimento global, como um sistema de cooperação e convivência entre todos (Figueira, 2017).

A Educação Inclusiva envolve a reestruturação do currículo e da organização da sala de aula. Assim, é necessária a realização de estudos brasileiros com dados empíricos que abordem a inclusão escolar desses alunos sob a perspectiva dos pais e professores, utilizando amostras robustas e metodologias mais complexas para contribuir para elaboração de políticas públicas eficazes (Oliveira; Paula, 2012).

A inclusão é base fundamental para construir uma sociedade mais igualitária, onde todos, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a formação do profissional de maneira que os capacite a atender às necessidades diversificadas de seus alunos é

essencial, sendo pela formação continuada que os docentes podem aprimorar suas habilidades, promover a empatia e desenvolver estratégias eficazes para garantir o sucesso educacional de todos os alunos.

2.3 Formação continuada de professores para inclusão de alunos com TEA

A formação continuada de professores possibilita e facilita o compartilhamento de evidências, informações e buscar soluções mediante a colaboração, fornecendo ao docente um papel de protagonista da ação, com corresponsabilização para o progresso na instituição educacional e a realização de projetos práticos de mudança (Imbérnon, 2010). A capacitação de profissionais é central para a efetivação dos direitos das pessoas com TEA, assim, a formação continuada de docentes deve voltar-se para essa demanda, promovendo profissionais para executar ações pedagógicas que sejam realmente inclusivas (Sant'ana; Santos, 2016).

Um dos pilares da política pública de educação no Brasil é a educação continuada, que abrange todos os níveis da Educação Básica, e é um meio de melhorar a qualidade da educação em todo o país. Costumava ser historicamente ofertado na forma de cursos de pós-graduação em universidades para professores com o intuito de capacitá-los à trabalhar em sala de aula e aperfeiçoar o ensino (Trebien; Souza; Oliveira, 2020).

Conforme Diniz (2017, p. 15), “[...] a década de 1990 passa a valorizar os saberes da experiência, a partir das discussões sobre os saberes que um educador e uma educadora precisam ter para se constituírem como profissionais da educação.” Com isso, ocorre a mudança da concepção quanto ao trabalho docente e a formação de profissionais da educação, incluindo nesse contexto o impacto na vida profissional da trajetória individual docente, sendo relevante considerar a “[...] tripla dimensão formativa do docente: a teoria, os saberes da experiência e a subjetividade [...]” (Diniz, 2017, p. 18).

Existe uma crença difundida que a escola não está preparada para receber todos os alunos com deficiência, e muitos apontam a falta de recursos e preparo dos docentes como principais obstáculos, no entanto, é consenso que a formação com enfoque no serviço é fundamental para garantir uma inclusão efetiva (Zaniolo; Dall'Acqua, 2014). Segundo Pimenta (1996, p. 85), “[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua [...]” e, partir da

tendência reflexiva e identidade docente, como Tardif (2000) discorre sobre os saberes docentes plurais, advindos de variadas fontes de aquisição, é uma via.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (Tardif, 2000, p. 13).

O aprimoramento constante dos professores é essencial, ao permitir a conexão entre a formação inicial e a continuada, assim como as experiências vividas em sala de aula. Nesse sentido, a reflexão é vista como um elemento fundamental capaz de promover conexão entre os diferentes momentos formativos e levar os docentes a tomar consciência do próprio fazer, entendendo-o como meio para a elaboração e reelaboração constante do seu trabalho (Cunha, 2020).

A especialização e formação continuada podem ser vistas de diferentes perspectivas, como atualização de conhecimentos, mudança na atuação ou conexão com a teoria, sendo perceptível que a busca por mudanças significativas e transformações na prática pedagógica pode proporcionar maior autonomia e mais responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional (Silva; Lopes, 2019).

Cunha (2020), em sua análise, argumenta que é preciso que o docente avalie e reflita a sua expertise e a aplicação do conhecimento, buscando nisto reconhecer os pontos fortes e fracos e analisar de modo crítico as estratégias adotadas em aula. Além disso, é relevante ainda que a formação esteja centrada na ideia de processo, entendendo que o aprendizado é contínuo e a formação deve ser pensada de forma flexível e dinâmica, considerando as necessidades e demandas de cada momento. Dessa maneira, toda a formação continuada, quando oferecida pela escola, ou universidade, ou secretaria de educação, pode se tornar um espaço privilegiado para a produção de conhecimento (Silva; Lopes, 2023).

Conforme Imbernón (2010), para existir uma escola mais atualizada as novas experiências devem explorar alternativas inovadoras para o ensino, em que o professor, que antes detinha o monopólio do conhecimento, agora compartilha suas habilidades com outras fontes de socialização que existem além do contexto escolar. É importante buscar alternativas para a aprendizagem que sejam mais cooperativas e dialógicas, menos individualistas e funcionalistas, que se baseiam no diálogo entre iguais e em todos aqueles que têm algo a ouvir e a dizer. Isso tudo implica uma nova visão da formação docente.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

De acordo com a ênfase de Freire (1997, p. 74), “a formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria.” Compreendemos que a formação é um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de toda vida docente, e ela necessita da teoria que é enriquecida pela prática, permitindo assim estar em constante aprendizado e na busca de melhores formas de atender às necessidades dos alunos.

A capacitação pode instigar uma abordagem reflexiva sobre a prática, permitindo promover transformações na realidade, mas, é necessário confrontar as dificuldades de modificar ideias enraizadas na comunidade escolar e na sociedade, a fim de reconhecer que os estudantes com desenvolvimento atípico são pessoas com habilidades e capazes de aprender, apesar de suas limitações físicas, mentais, emocionais e sociais (Santos; Falcão, 2020). A formação continuada, portanto, deve ser vista como uma ação política, que transformará as práticas pedagógicas e os paradigmas normativos que ainda estão presentes em muitas escolas.

Aprender a conviver com as diferenças é um grande desafio. Para isso, é crucial que a formação continuada para a educação inclusiva tenha como foco a revisão dos conceitos utilizados e a superação dos binarismos que permeiam nossas práticas educacionais. Além disso, é necessário considerar que a formação continuada precisa ser um processo participativo, que leve em conta as experiências e necessidades dos professores, e que promova mudanças significativas na prática pedagógica (Rigo; Oliveira, 2021, p. 4).

É fundamental compreender a prática pedagógica como ponto de partida e chegada do processo de formação continuada dos professores, e para fortalecer a prática reflexiva e dialógica, é necessário buscar subsídios teóricos, permitindo ao educador inovar e melhorar sua atuação profissional (Trebien; Souza; Oliveira, 2020). Além disso, Rigo (2021) destaca que é importante proporcionar espaços de estudo sobre inclusão e diferença aos professores, ampliando sua compreensão para além das deficiências, pois é preciso entender que a diferença não se limita aos alunos com deficiências e que uma pedagogia diferenciada deve abranger a todos.

A escola pertencente ao espaço de formação continuada possibilita a reflexão crítica e busca alternativas para melhoria da gestão educacional. Sendo necessário que ela aconteça a partir de sua própria realidade, pensando coletivamente e buscando apoio em estudos teóricos para gerar uma nova ação e modificar a prática pedagógica (Trebien; Souza; Oliveira, 2020). A partir dessa concepção, compreendemos que a formação continuada para inclusão deve ser pensada de forma ampla e abrangente, envolvendo não apenas a capacitação técnica dos professores, mas, também, a construção de uma cultura colaborativa e reflexiva na escola, que valorize as diferenças e busque soluções coletivas para os desafios.

Como mencionado por Santos e Falcão (2020), a análise da formação de professores para a Educação Inclusiva mostra claramente que há uma lacuna entre os discursos oficiais e a realidade vivida pelas escolas. Estas continuam enfrentando dificuldades para criar condições favoráveis ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com desenvolvimento atípico. Isso pode estar contribuindo para que, no sistema educacional, a inclusão desses alunos seja vista mais como um ato legal obrigatório do que como um resultado do entendimento do direito do cidadão e do dever do Estado em relação a ele, garantidos por meio de suas instituições. Com efeito, “a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros” (Imbernón, 2010, p. 77).

A aquisição de novas competências permite fundamentar uma nova prática pedagógica e melhorar o desenvolvimento das ações do professor. Não há um modelo definido para a formação continuada, pois cada escola é uma realidade única e o processo deve se adequar a cada momento. Portanto, é fundamental a criação de espaços para reflexão e construção coletiva de estratégias de ensino que possam ser aplicadas em sala de aula (Trebien *et al.*, 2020). Segundo Freire (1997, p.11), deve-se “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.” Neste termos,

Ao compreender a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada do processo de formação continuada e ao mesmo tempo como caminho que possibilita a transformação da ação do professor, busca-se na fundamentação teórica subsídios para o fortalecimento da práxis de forma reflexiva e dialógica, devendo o educador estar disposto a inovar e se permitir melhorar a prática e a atuação profissional (Trebien *et al.*, 2020, p. 95).

Partimos do princípio de que para incluir alunos com TEA é preciso ir além de adaptações arquitetônicas, equipamentos e recursos didáticos. É necessário, antes, repensar as práticas pedagógicas, com ênfase no planejamento coletivo e no ensino cooperativo, a fim de criar uma cultura escolar inclusiva que rompa com paradigmas normalizadores. Essas mudanças requerem reflexão por parte dos professores, associada a estudos e discussões teóricas que ampliem a compreensão sobre inclusão, deficiência e diferença (Rigo, 2021).

Segundo Silva e Lopes (2019), os cursos de formação e especialização de professores que visam trabalhar com alunos com TEA assumem papel crucial no processo de qualificação para a inclusão escolar. Conquanto existam obstáculos consideráveis a serem transpostos nessa jornada, a busca pela formação é impulsionada por múltiplos fatores, incluindo a perspectiva do educador, que pode ser influenciada por distintas vivências e sua trajetória. Ademais, a qualificação é fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, independentemente de suas singularidades e especificidades.

É amplamente reconhecido que a formação profissional, por si só, não é suficiente para lidar com a complexidade inerente à oferta de educação escolar para alunos com deficiência. Além disso, ainda prevalece um modelo formativo que visa o desenvolvimento de habilidades mensuráveis e isoladas, definidas muitas vezes por quem não têm conhecimento da realidade escolar (Santos; Falcão, 2020). Para uma formação contínua mais efetiva, é necessário criar um clima e uma metodologia que permitam aos professores se identificarem, participarem, receberem críticas construtivas e lidarem com opiniões diferentes, suscitando a sua criatividade. É importante respeitar as diferenças e elaborar itinerários distintos, utilizando diversas ferramentas e um enfoque aberto e dinâmico, gerando assim diferentes situações (Imbernón, 2010).

O desafio proposto pelo paradigma da inclusão é criar uma forma diferente de atuação do professor, e sendo assim, não basta apenas fornecer conhecimentos teóricos sobre deficiências e diagnósticos, mas, é necessário um trabalho prático e transformador que contemple a realidade do professor em seu dia a dia. A formação deve ajudar o professor a reorganizar sua prática para atender às necessidades emergentes de seus alunos, reconhecendo as suas singularidades (Zaniolo; Dall'acqua, 2013). "Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. [...] precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador" (Freire, 1997, p. 16).

Os docentes que trabalham em salas de aula regulares afirmam, conforme a pesquisa de Jochem (2021), que durante sua formação inicial, esses professores não receberam o devido treinamento para lidar com alunos com deficiência e, conseqüentemente, se veem desprovidos de preparo para receberem estudantes com diversas necessidades em suas salas de aula. É conjuntamente enfatizado a importância da formação continuada para a inclusão e a necessidade de buscar especializações para entender melhor seus alunos.

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar (Imbernón, 2010, p. 94).

Conforme apontado por Falcão e Santos (2020), a utilização de metodologias ativas na formação de professores pode gerar efeitos positivos na postura dos docentes. Ao se tornarem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, são incentivados a desenvolver formas distintas de produção e de organização do conhecimento, o que pode contribuir significativamente para o exercício da autonomia docente. Além disso, a adoção de metodologias ativas pode permitir a experimentação de diferentes estratégias de ensino, sendo particularmente útil para lidar com alunos com TEA.

Na efetivação da formação continuada é importante também serem incluídas demonstrações e simulações para que os participantes apliquem o conhecimento adquirido na prática. Além disso, é fundamental haver sessões de *feedback* e de discussão entre os professores para analisar a eficácia da aplicação do conteúdo em diferentes situações. Após essa etapa, pode-se propor um acompanhamento mais detalhado para garantir a efetivação da inovação, na prática (Imbernón, 2010).

Observe que a formação sozinha, tanto inicial como continuada, não garante a solução de todos os problemas educacionais, mas desempenha um papel fundamental na melhoria das práticas pedagógicas. Assim, a formação docente deve ser vista apenas como uma parte do esforço de aprimorar o sistema educacional, não sendo a única solução para construção da inclusão.

Não se trata de acreditar que a qualificação docente pode, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade. Ao contrário, acredita-se que uma política de democratização da escola pública que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita, também do professor de qualidade (Pimenta, 2005, p. 36).

Em artigos publicados recentemente, pode-se observar o panorama quanto a temática, bem como as necessidades do momento atual. Segundo a pesquisa de Sant'ana e Santos (2016), o ensino de crianças com TEA é categorizado pelos docentes por muitas dúvidas e inseguranças, gerando dificuldades em sua prática. Somase nisto o estudo de Sousa (2021), cujo resultado destacado é a expressão de sentimento de frustração, insegurança, desamparo e baixo senso de autoeficácia pelos professores, e a ausência de conhecimentos sobre o TEA. A autora reforça ainda que existem poucos estudos nacionais sobre o tema.

Na sequência, Vasconcellos, Souza e Pereira (2021), que constataram a carência de formação dos docentes e que esse fato impacta no aprendizado dos alunos, sendo necessária a capacitação profissional. A partir dessa necessidade, observa-se que os estudos voltados para a formação de professores de alunos com diagnóstico de TEA são escassos, sendo uma temática de relevância para novas pesquisas (Sewald, 2020).

Consoante a pesquisa realizada por Camargo *et al.* (2020), a falta de preparo na formação inicial foi apontada por 16 (dezesesseis) professoras, que destacaram a ausência de disciplinas, cursos, materiais e informações específicas como fatores que influenciam esse sentimento. Mesmo entre aquelas que receberam esse preparo, 12 (doze) professoras ainda relataram não se sentirem preparadas para lidar com alunos com TEA. Monti e Sigolo (2019) contribuem com 13 (treze) artigos analisados que concordaram que a formação para a Educação Inclusiva é necessária, mas que ela ainda não está presente nos cursos de formação inicial, deixando uma lacuna. Embora a formação continuada tenha contribuído para o desenvolvimento dessas habilidades, seria ideal que a formação inicial dos professores já abrangesse a Educação Inclusiva.

Durante os encontros com os professores realizados no estudo de Rigo (2021), foi possível constatar que eles destacaram a carência de maior capacitação e informação acerca da Educação Especial, decorrente da insuficiência de formação inicial nessa área. Entretanto, os conhecimentos adquiridos na Educação Especial, por si só, não são suficientes para os processos inclusivos, por poderem limitar a compreensão, ao se basearem em dispositivos, tecnologias e técnicas que buscam padronizar o sujeito com deficiência. Por isso, é fundamental que a formação continuada de professores contemple espaços, estudos e reflexões que ampliem a compreensão sobre deficiência e diferenças, indo além das práticas pedagógicas e abrangendo perspectivas filosóficas e éticas.

Em suma, a inclusão escolar de alunos com TEA exige uma compreensão ampla sobre a deficiência e as suas diferenças, sendo possível a partir de uma formação continuada que promova reflexões e prática de forma contínua e sistemática. É fundamental que os docentes tenham pleno acesso a informações atualizadas e a capacitações que vão além dos conhecimentos iniciais adquiridos durante a formação acadêmica, e portanto, investir na formação continuada e na consultoria colaborativa de professores é uma estratégia essencial para garantir a promoção da inclusão de alunos com TEA.

2.4 Consultoria colaborativa como facilitadora da inclusão de alunos com TEA

Dentre as possibilidades do processo de inclusão, uma vertente importante é proporcionar acesso de profissionais que possuam o conhecimento e a experiência para apoiar os professores no papel de atender seus alunos com deficiência. Os serviços de apoio possuem papel relevante às escolas, pois segundo pesquisas aplicadas, a partir da consultoria colaborativa, revelam que “[...] eles adotaram uma postura colaborativa e trabalharam de maneira coordenada com os professores a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta” (Pacheco; Eggertsdóttir; Marinósson, 2007, p. 194). Essa abordagem favorece aos professores a resolução de problemas e a promoção do ensino aos alunos com deficiência.

De acordo com Almeida e Araújo (2014, p. 343), a consultoria colaborativa é “[...] o compartilhamento do trabalho (planejamento, avaliação, expectativas) entre um especialista e o professor de Educação Comum [...]”, e assim, a consultoria permite influenciar as atitudes dos integrantes do processo de inclusão para uma perspectiva mais pragmática sobre as dificuldades dos alunos, propiciando na prática novas maneiras para enfrentar os problemas reais (Jordan, 1994).

Conforme Jordan (1994), a consultoria colaborativa possui três objetivos: resolver um problema imediato; auxiliar no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para prevenção e facilitação eficaz da resposta a problemas futuros e; efetuar mudanças na atuação docente em relação aos alunos. Dessa maneira, é um recurso relevante para lidar com soluções de problemas, prevenção e integração entre os envolvidos nas práticas pedagógicas e inclusão escolar.

A consultoria colaborativa surge como um meio de compartilhamento de trabalho entre um especialista e um professor, visando promover uma inclusão bem aceita e aumentar a prevenção e resolução de demandas. Estas incluem também as vantagens de aprender a acolher as diferenças e ideias culturais, bem como a conquista do binômio educação regular e educação especial. Ao trabalharem juntos, especialistas e professores podem apoiar melhor os diversos alunos e aprender com as perspectivas uns dos outros, levando a um ambiente de aprendizado mais inclusivo e de suporte para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, com empatia, respeito e compreensão entre educandos e educadores (Araújo; Almeida, 2014).

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capellini, 2004, p. 89).

Nos estudos de Lago e Tartuci (2020), a colaboração entre profissionais é uma estratégia fundamental para a formação docente. Ela permite a discussão e a ampliação de informações sobre temas relevantes, oferece caminhos para práticas docentes diferenciadas e significativas para todos os estudantes e promove a reflexão crítica sobre as melhores condições de escolarização e trabalho para os profissionais da escola.

A consultoria colaborativa não tem em vista apresentar receitas de como ou o que os professores precisam realizar, mas sim, dialogar e contextualizar a realidade educacional vivenciada diariamente, por meio da interação e colaboração entre os profissionais da escola, permitindo o desenvolvimento de novas competências e a construção de práticas mais inclusivas e efetivas na escola (Lago; Tartuci, 2020). Essa abordagem de trabalho pode ser uma ferramenta valiosa para professores e profissionais alcançarem seus objetivos, tornando-se uma ferramenta indispensável para promover o diálogo interdisciplinar e trazer soluções eficazes para os problemas de aprendizagem (Finelli; Sousa; Silva, 2015).

A cooperação é uma estratégia importante para abordar questões ligadas ao ensino e aprendizagem de crianças num ambiente educacional inclusivo. É uma técnica para resolução de problemas no cenário educacional contemporâneo, abordando a necessidade de especialistas em diversas áreas, com valor de auxiliar os professores e, por isso, tornam-se parceiros em um trabalho conjunto e colaborativo,

compartilhando informações para encontrar soluções no ambiente escolar (Bello; Machado; Almeida, 2012).

O trabalho colaborativo permite que uma gama diversificada de perspectivas seja considerada, resultando em soluções mais abrangentes e eficazes e, além disso, promove o senso de trabalho em equipe e de responsabilidade compartilhada.

Portanto, a proposta de consultoria colaborativa consiste em levar o trabalho dos especialistas para dentro da escola, assim esse modelo propõe contribuir de forma salutar para, a partir de alguns problemas vivenciados pelo professor na escola, seja viável a construção de ações que potencializem o seu trabalho e atenda às necessidades do seu alunado (Bello; Machado; Almeida, 2012, p. 224).

O principal impedimento para a colaboração bem-sucedida do consultor são os próprios participantes, porque o processo exige responsabilidade e cooperação compartilhadas. Com isso, alguns podem considerar um desperdício esse trabalho em equipe, sendo necessário que os objetivos comuns da colaboração sejam estabelecidos por todos os envolvidos para que todos entendam suas atribuições (Sulaiman, 2018). A cooperação exige dedicação de professores, funcionários, do sistema educacional na totalidade e da comunidade. Isso requer tempo, suporte, recursos e perseverança, mas a barreira mais difícil pode ser o tempo para planejar, criar e analisar (Ripley, 1997). Portanto, é importante que as partes envolvidas priorizem e se comprometam com o processo, buscando superar eventuais barreiras encontradas.

A essência da consultoria é transmitir conhecimento para que outros possam se encarregar de seus próprios sucessos ao lidar com as demandas. Com a conquista dos docentes a partir de uma visão mais pragmática das dificuldades dos alunos e concentrando nas muitas outras características da criança que estão por trás da deficiência (Jordan, 1994). Com isso, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e de apoio que atenda às necessidades de todos os alunos, auxiliando na redução do estigma associado às deficiências e buscar a promoção de uma cultura de aceitação e compreensão das singularidades.

O ensino cooperativo pode ser realizado em colaboração entre o professor de educação regular e o professor de Educação Especial. Essa colaboração permite a troca de experiências e informações sobre currículo escolar, avaliação, rotinas escolares, entre outros. Juntos, é possível descobrir métodos para intervir nos desafios dos alunos, trabalhar o material escolar, avaliar o aproveitamento dos alunos e colaborar com outros parceiros (Araújo; Almeida, 2014).

A troca entre professores de educação regular e Educação Especial também pode levar ao desenvolvimento de planos de educação individualizados para alunos com deficiência, que delineiam metas e acomodações específicas para ajudá-los a ter sucesso na sala de aula. Essa colaboração ainda pode beneficiar os professores de educação regular, fornecendo-lhes estratégias e recursos adicionais para apoiar diversos alunos (Ripley, 1997).

No caso da deficiência intelectual, quando há uma efetiva parceria, ambos os profissionais podem encontrar soluções quanto à melhor forma de: intervir nas dificuldades do aluno; no modo de trabalhar o conteúdo escolar; nas acomodações que podem ser feitas na sala de aula; na forma de avaliar o desempenho do aluno; no trabalho em comum com outros professores, com a direção da escola e com a família, e na prevenção de deficiências. Desta forma, as possibilidades de encontrar soluções para as necessidades educacionais do aluno são muito maiores do que no caso de cada profissional trabalhar isoladamente com um vertente do problema (Araújo; Almeida, 2014, p. 348).

No contexto da pesquisa de Ripley (1997), a colaboração deve fazer parte dos programas de treinamento de professores, e todos os docentes devem reconhecer que irão interagir com uma gama diversificada de alunos, tornando vital o estudo de abordagens de ensino, deficiência, acomodação e habilidades de colaboração em sala de aula. Além disso, o ensino colaborativo beneficia crianças com deficiência ou não. Portanto, é essencial que os professores recebam treinamento adequado, ou melhor, uma formação continuada adequada, para assim atender efetivamente às diversas necessidades de seus alunos, e essa abordagem até pode ajudar a reduzir o estigma frequentemente associado à Educação Especial, promovendo uma atitude mais positiva em relação as diferenças encontradas em sala de aula.

Dessa forma, para que a consultoria colaborativa seja eficaz, é preciso a integração entre escola e universidade, convergindo os conhecimentos práticos e teóricos. Os professores necessitam de um ambiente seguro para discutir seus métodos, onde compartilhem experiências e aprendam uns com os outros, levando ao desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes, e a universidade pode fornecer ferramentas para ajudá-los. Como resultado, a consultoria colaborativa pode ser uma técnica bem-sucedida para promover a Educação Inclusiva e melhorar a qualidade geral da educação (Araújo; Almeida, 2014).

Os professores participantes, conforme pesquisa de Lago e Tartuci (2020), relatam que a consultoria colaborativa é uma estratégia válida de formação em serviço que estimula as relações entre universidade e escola, além de aumentar o

entendimento da equipe escolar sobre a inclusão. Essa abordagem também enfatiza a importância da comunicação e colaboração contínuas entre educadores, famílias e outros profissionais para garantir o sucesso da Educação Inclusiva. Assim, os docentes recomendam a reavaliação dos programas de formação inicial e contínua de professores para a Educação Inclusiva, relatando que um curso colaborativo é mais eficaz para atender às necessidades de inclusão escolar.

É viável realizar a formação continuada por meio da consultoria colaborativa como procedimento, no entanto, cabe salientar que o engajamento dos profissionais em formação é primordial para um resultado positivo, mesmo que o consultor tenha expertise no tema (Arantes; Capellini, 2022, p. 14).

Segundo Finelli, Sousa e Silva (2015), os profissionais reconhecem a consultoria colaborativa como uma estratégia importante para o desenvolvimento educacional do aluno, mas têm apenas uma compreensão superficial do processo. Após os resultados positivos de sua utilização e avanços principalmente em termos de comportamento e interação social dos alunos, é conjuntamente observado o benefício da interação profissional, família e aluno.

Enfatiza-se que a consultoria colaborativa é importante para a implementação como uma estratégia pedagógica ininterrupta e não apenas como uma medida corretiva em circunstâncias problemáticas. A utilização contínua dessa abordagem pode levar a uma compreensão mais abrangente das necessidades e pontos fortes dos alunos, no caso aqui, com TEA, implementando gradualmente a inclusão deles, destacando a multidisciplinaridade como fundamental para o progresso dos alunos.

A implementação de um programa direcionado aos docentes, fundamentado na aplicação da formação continuada no formato colaborativo, aliada à utilização da consultoria, desencadeou um significativo impacto na atuação dos professores para a inclusão. Esta contribuição será analisada nas seções subsequentes, delineando os resultados alcançados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse estudo é de natureza qualitativa, no campo da Educação Inclusiva, e se legitima em consideração a variáveis que compõem esse processo, pois responde ao campo das Ciências da Educação, em que a apreensão de questões muito particulares, a prática docente e a inclusão dos estudantes estão envolvidas de subjetividade com enfoque que não pode ser quantificado.

Conforme Minayo (2007, p. 21), neste campo de estudo a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” de fato, a utilização de argumentos leva o pesquisador a favorecer a apreensão qualitativa, no entanto, é importante destacar que não implica na exclusão dos dados quantitativos, já que em argumentações a incidência de um evento é considerada como um meio para fortalecer ou enfraquecer um argumento (Thiollent, 1986).

A pesquisa caracteriza-se principalmente como uma pesquisa exploratório-descritiva que, segundo Gil (2008), é exploratória, pois desenvolve ideias a partir da formulação de hipóteses para posteriores estudos, e no caso da pesquisa descritiva, explana características de determinada população ou fenômeno, embasando-se nas técnicas padronizadas de coleta de dados.

No que tange à sua natureza, apresenta-se como aplicada, porque “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). A pesquisa aplicada, no caso, possui impacto além da esfera acadêmica e a disseminação do conhecimento científico, abarcando outras dimensões, e assim, a proposta é encontrar soluções para alcançar um fim ou propiciar o potencial transformação na situação abordada (Thiollent, 1986). Nesses termos,

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Fleury; Werlang, 2017, p. 11).

A formação continuada caracterizada pelo curso de extensão e a consultoria colaborativa estão alinhadas com perspectivas da pesquisa aplicada, haja vista que “[...] intenciona o desenvolvimento e inovação de produtos, em diversas áreas do conhecimento, aplicando conhecimento gerado pela pesquisa básica ou por ela mesma, com o intuito de resolver um problema que impede o sucesso [...]” (Pereira, 2023, p. 9). Sendo assim, buscou-se a partir da elaboração e realização da pesquisa

gerar resultado tangível que tem aplicações e contribuições práticas na área educacional. No mais,

a pesquisa prática e a pesquisa aplicada têm grande possibilidade de qualificar a educação como um todo, em especial, a educação pública, posto que esta é a que mais necessita de socorro e de respostas das ciências educativas no enfrentamento de seus problemas (Pereira, 2023, p.17).

A técnica principal usada foi a observação participante, definida por Minayo (2007, p. 70) como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.” Aqui, utilizamos o diário de campo para o registro das observações, alinhadas com os objetivos da pesquisa, que foram compreender a percepção dos professores que trabalham com TEA e verificar os indicadores do senso de autoeficácia docente na atuação junto a alunos com TEA.

No aspecto procedimental, esse estudo teve três momentos distintos, a seguir descritos:

1) Aplicação de questionários aos docentes:

Os procedimentos de coleta de dados foram a aplicação dos questionários aos docentes do Ensino Fundamental referente os processos inclusivos dos alunos com TEA. Os critérios de inclusão foram ser professor do Ensino Fundamental da rede pública e o critério de exclusão seria não ter experiência da inclusão do aluno com TEA. A preferência por esse instrumento justifica-se pelo fato de que a técnica de investigação baseada em questionários possibilita atingir mais pessoas, ampliando a amostragem da pesquisa. “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (Gil, 2008, p. 121).

O questionário inicial foi disponibilizado *online* utilizando a ferramenta *Google Forms* para os professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu/PR, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) dia 03 de março de 2023. Foi composto por 15 (quinze) perguntas, sendo que as primeiras sete questões foram sobre o perfil do professor, e as demais sobre a inclusão de alunos com TEA e as percepções sobre ações docentes (Apêndice A). No dia 18 de abril de 2023 encerramos o acesso público ao questionário, resultando num total de 37 (trinta e sete) respostas.

Com base nas informações obtidas no questionário, foi embasado o conteúdo

da ação de formação, ou seja, um curso de extensão como formação continuada, de maneira a abranger algumas necessidades pertinentes ao trabalho dos professores.

2) Realização do curso de extensão:

O curso de extensão, intitulado *Autismo e Inclusão Escolar*, foi aberto a todos os docentes interessados em participar e que ministram aulas para alunos do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, das escolas municipais de Foz do Iguaçu/PR.

O curso foi composto por encontros realizados semanalmente, presenciais, de maio a junho, no *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e assíncronos compostos por sete aulas de três horas cada, com total de 20 (vinte) horas, com objetivo principal de fornecer aos professores conhecimentos teóricos e práticos sobre o TEA para que possam ser utilizadas para promover a inclusão desses alunos, contribuindo assim na construção de uma escola mais inclusiva.

Foi disponibilizado um formulário *online* utilizando a ferramenta *Google Forms* para as inscrições e divulgado aos professores do Ensino Básico da rede municipal de Foz do Iguaçu/PR por *e-mail* e *WhatsApp*. Houveram ao todo 43 (quarenta e três) inscrições, dentre as quais só 15 (quinze) professores confirmaram a participação por meio do acesso a um grupo no *WhatsApp* e, ao total, contamos com a presença de 11 (onze) docentes no primeiro encontro. Os cursistas que cumpriram a carga horária mínima foram certificados, a partir do projeto de extensão pela UNIOESTE.

Durante a realização do curso foram realizados registros em um caderno de campo contendo informações relevantes sobre os processos vivenciados pelos docentes na inclusão dos alunos. O curso foi estruturado em três módulos: Bases do TEA, Inclusão de Alunos com TEA e Métodos e Abordagens para atuação junto a criança com TEA.

Na primeira aula, realizada em 25/05, com carga horária de 3 horas, os participantes foram introduzidos aos fundamentos do Transtorno do Espectro Autista. A segunda aula, ocorrida em 01/06, com carga horária de 3 horas, o tema foi Educação Inclusiva com foco na adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Posteriormente, ocorreu a atividade assíncrona com duração de 2 horas, que proporcionou um espaço reflexivo sobre a prática da inclusão. A quarta aula, realizada em 15/06, abordou a análise do comportamento”, com uma carga horária de 3 horas. Uma parte assíncrona adicional de 3 horas concentrou-se em estratégias de ensino e na elaboração do PEI. O quarto encontro, ocorrido em

22/06, concentrou-se no ensino de habilidades básicas e na aplicação de princípios da análise do comportamento, com 3 horas de atividades práticas. A última aula, em 29/06, com 3 horas de duração, foi sobre a integração sensorial e comunicação alternativa, bem como o encerramento do programa de formação.

A capacitação foi baseada no desígnio de fornecer aos professores conhecimentos teóricos e práticos sobre o TEA para que possam ser utilizadas em seu contexto para promover a inclusão desses alunos. Sendo assim, cada aula se baseou nas temáticas essenciais para proporcionar aos educadores ferramentas práticas e *insights* profundos para otimizar suas práticas pedagógicas.

A primeira aula, “Fundamentação e Introdução ao TEA”, apresentou aspectos e bases do Transtorno do Espectro Autista. A dinâmica de apresentação dos participantes promoveu uma atmosfera colaborativa, enquanto os *slides* introdutórios os principais aspectos relacionados ao diagnóstico e a investigação do transtorno, proporcionaram aos cursistas uma visão geral das características comportamentais, cognitivas e sociais que frequentemente estão presentes em indivíduos com TEA, e buscou-se trazer a compreensão das sutilezas e das complexidades que cercam o diagnóstico e as nuances que podem afetar cada indivíduo de maneira diferente.

A segunda aula, “Bases da Educação Inclusiva e a Adaptação Curricular”, aprofundou-se na Educação Inclusiva, expondo os princípios fundamentais dessa abordagem e a compreensão da adaptação curricular como sendo base e essencial à inclusão, além de considerar as maneiras pelas quais os currículos podem ser modificados e refletir sobre a prática dos professores aplicada no cotidiano escolar.

O quarto encontro, sobre “Análise do Comportamento Aplicada”, apresentou aos cursistas uma compreensão dessa abordagem fundamental para promover mudanças comportamentais significativas em indivíduos. Foi dado um enfoque na análise funcional do comportamento, buscando a identificação de antecedentes e consequências, bem como a seleção de estratégias eficazes para moldar o comportamento desejado. Além disso, utilizou-se vídeos para demonstrar exemplos práticos de como é aplicada em contextos educacionais. Um componente enriquecedor foi a apreciação dos exemplos pessoais na busca de examinar como os princípios da Análise do Comportamento Aplicada, do inglês *Applied Behavior Analysis* (ABA), poderiam ser aplicados nesses cenários específicos.

Na terceira aula, “Reflexão sobre a Prática da Inclusão”, e quinta, “Estratégias

de Ensino e Planos Individualizados”, que foram as aulas assíncronas, os cursistas aprenderam a desenvolver estratégias de ensino bastante eficazes, culminando na elaboração de Plano de Ensino Individualizado (PEI) com foco comportamental.

O sexto encontro, sobre “Treino de Habilidades Básicas”, complementou o rol de conteúdos passados e voltados para a implementação e aprimoramento as habilidades essenciais dos alunos, por meio da apresentação de vídeos e relatos para interagir com exemplos reais e buscar o preparo para identificar as áreas em que cada aluno pode necessitar de mais apoio e as abordagens de ensino e manejo possíveis.

A sétima aula, “Integração Sensorial e Comunicação Alternativa”, representou a compreensão inicial dessas abordagens, a terapia de integração sensorial foi elucidada, bem como o papel que os estímulos sensoriais desempenham no processamento e na regulação das emoções dos alunos, além da compreensão das necessidades sensoriais individuais. Conjuntamente, os cursistas foram orientados na exploração de ferramentas como o sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS) e outras estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), aprendendo recursos para criar pranchas de comunicação e atividades personalizadas.

3) Execução da consultoria colaborativa e avaliação da autoeficácia docente:

Em complemento ao curso, compomos uma consultoria colaborativa *in loco*, para a qual selecionamos um professor como amostra, utilizando critérios de voluntariedade, presença em todas as aulas do curso, lecionar no Ensino Fundamental I no período vespertino e estar ministrando no momento da pesquisa aula para, pelo menos um, aluno com diagnóstico de TEA.

A consultoria foi realizada entre outubro e novembro, composta por seis encontros, no total de 15 (quinze) horas, durante quatro semanas. O cenário foi uma Escola Municipal e a turma em questão foi do segundo ano do Ensino Fundamental, composta por 26 (vinte e seis) alunos. Entre esses alunos, dois deles possuem diagnóstico de TEA. Durante a intervenção, o professor regente foi a figura do acompanhamento, o qual possui graduação em Pedagogia. Além disso, a classe contava com um graduando em Letras para auxiliar como agente de apoio.

Com o objetivo de realizar a análise e o registro, utilizamos o protocolo de observação de situações educacionais inclusivas (Paganotti, 2021) (Anexo A) como base para a intervenção. Esse protocolo engloba uma série de questões que avaliam

a acessibilidade física do ambiente escolar, a disponibilidade de materiais didáticos, a adaptação curricular, a qualidade das interações entre professores e alunos, bem como o papel desempenhado pelos estagiários e/ou auxiliares. Essas medidas permitiram uma avaliação abrangente e detalhada do ambiente educacional e da eficácia das estratégias de inclusão implementadas.

Alicerçado na atuação docente, foi aplicado o questionário final de Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo (Canabarro; Teixeira; Schmidt, 2018) (Anexo B), ao final da formação com o professor selecionado, o qual buscou verificar os impactos da intervenção e compreender o senso de autoeficácia do docente em sua prática.

A escala possui 30 (trinta) questões que abordam as crenças dos professores em relação às suas capacidades para ensinar alunos com TEA. Cada item foi formulado para avaliar o nível de confiança dos professores em relação aos conhecimentos e habilidades fundamentais necessárias para atender às necessidades desses alunos (Canabarro; Teixeira; Schmidt, 2018).

A consultoria colaborativa foi delineada a partir da demanda do próprio professor participante e buscou dar ênfase em processos reflexivos e resolutivos, com base nas barreiras de ensino e inclusão dos alunos com TEA. Nessa etapa da pesquisa foi utilizada a observação participante e anotações em caderno de campo com a finalidade de registrar a participação do docente e fatos ocorridos ao longo de cada intervenção.

Após a finalização da coleta de dados, foram utilizadas as bases da análise textual discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2006), para a interpretação dos dados.

A ATD tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Conforme Moraes e Galiazzi (2006), a ATD perpassa por três momentos, sendo eles a unitarização, categorização e a formação do metatexto. O processo iniciou-se com uma unitarização dos dados coletados, caracterizando, assim, a primeira etapa, a partir das perguntas do questionário e identificando os descritores que caracterizam as unidades de significado. Depois passou-se para articulação de significados semelhantes na criação de categorias gerais e, por fim, a comunicação, que consiste

na síntese que explicita os resultados levantados ao longo da pesquisa e sintetizado por uma nuvem de palavras.

Para conduzir a pesquisa em questão, foi necessária, conforme aspectos legais e éticos, a solicitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo C) para aprovação da investigação, sob o Parecer nº 5.800.125, em 07/12/2022. Todos os critérios para apreciação do CEP foram respeitados e para a realização da coleta de dados, foram atendidas todas as medidas éticas cabíveis, como o preenchimento dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

O estudo apresentou riscos mínimos para os sujeitos participantes, pois foram utilizados meios para preservar o seu anonimato. Estes têm direito a ser informados sobre os resultados finais da pesquisa. Os principais benefícios do estudo foram a participação dos docentes em uma ação de formação continuada e a ampliação e difusão do conhecimento sobre a Educação Inclusiva de alunos com TEA.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Percepções dos professores: análise do questionário inicial

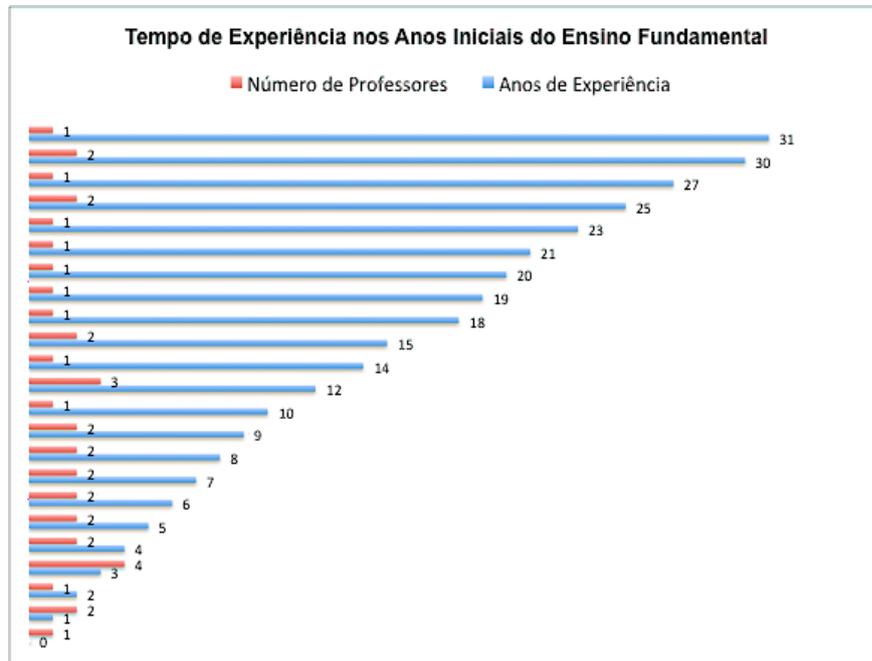
Nesse capítulo, apresentamos reflexões e análises dos dados levantados a partir das respostas dos professores ao questionário encaminhado *online* (Apêndice B), e para manter o sigilo dos participantes, bem como garantir a privacidade dos mesmos, os professores foram identificados pelas siglas P1, P2, P3, P4, e assim sucessivamente até P37, pois a população analisada foi de 37 (trinta e sete) participantes, ressaltando que as respostas aqui apresentadas não correspondem a visão de todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

No total dos respondentes, 27 (vinte e sete) profissionais têm formação em Pedagogia, o que constitui a maioria do grupo, seguidos por sete professores com graduação em Matemática. Contamos também com um docente com Graduação em Educação Física, um com formação em Letras e um graduado em Geografia. É importante notar que alguns professores possuem mais de um curso de Graduação.

Destacamos que 33 (trinta e três) professores possuem Pós-Graduação, mas somente relatamos os cursos relevantes para inclusão e TEA. Três professores têm Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, quatro em Psicopedagogia, 11 (onze) em Educação Especial e Inclusiva, um em Autismo e um com Mestrado em Ensino.

Podemos observar, igualmente, uma variedade significativa relativa ao tempo de experiências entre os professores nos anos iniciais (Gráfico 1) e com alunos com deficiência (Gráfico 2). Essa lista inclui períodos que variam desde alguns meses até mais de duas décadas de experiência.

Gráfico 1. Distribuição do Tempo de Experiência, em anos, dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir dos dados do Gráfico 1, observamos que a maioria dos professores participantes da pesquisa possui entre um e 15 (quinze) anos de experiência no Ensino Fundamental. Essa faixa representa um grupo significativo de profissionais que desempenham um papel diário na educação dos alunos, com um conhecimento e uma expertise acumulados ao longo dos anos.

Ao levantar o tempo de experiência na inclusão, vemos que a maioria dos professores possui entre zero a seis anos de prática na inclusão, o que podemos considerar pouco ao comparar com o tempo de experiência em sala de aula. Isso sugere que, embora os professores tenham um conhecimento e uma experiência sólida no Ensino Fundamental, ainda estão em processo de desenvolvimento das habilidades para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência.

Gráfico 2. Distribuição do Tempo de Experiência, em anos, dos professores na Inclusão de alunos com deficiência.

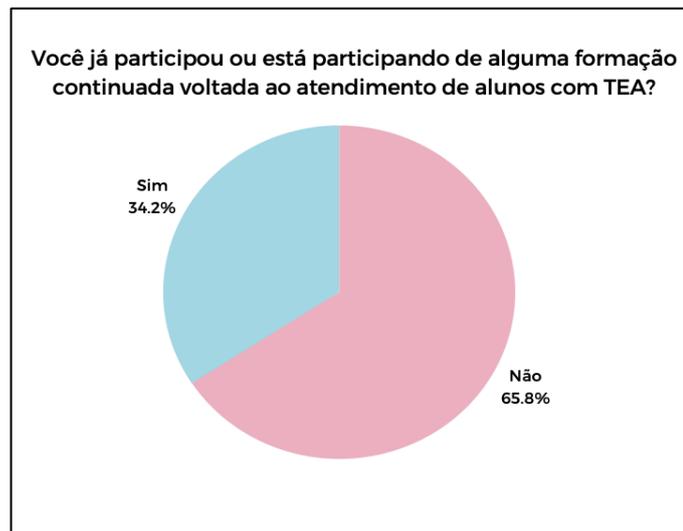


Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em relação a “Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais você possui?”, a quantidade de alunos por docente dá uma média de 1,5 alunos, indicando que, em geral, os professores estão trabalhando com um número limitado de alunos diagnosticados com esse transtorno. Isso pode indicar que a inclusão de alunos com TEA ainda é um desafio para algumas escolas ou que o diagnóstico e o encaminhamento dos alunos para sala regular podem ser menos frequentes ou vagarosos. Ainda assim, as respostas variam de nenhum aluno com laudo para muitos com laudo, chegando a mais de uma dezena, em certos casos.

No Gráfico 3, observamos que 65,8% dos professores não participaram de uma formação continuada específica para TEA. Aliás, a ausência de uma formação especializada pode gerar dificuldades adicionais para os docentes, pois o transtorno abrange uma ampla gama de características e de necessidades individuais que usualmente não são abordados na graduação.

Gráfico 3. Percentual da participação dos docentes em Formação Continuada Voltada ao TEA.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Os achados assemelham-se aos da pesquisa de Ribeiro, Melo e Sella (2017), porque a sua pesquisa mostrou que 40% dos professores do Ensino Fundamental declararam possuir alguma formação específica e 33% terem realizado cursos sobre Educação Especial. No entanto, nenhum professor possuía formação especializada na área, a não ser a participação em palestras e cursos de curta duração.

Segundo Capellini e Fonseca (2017), a escola deveria ter o papel de promover essa qualificação aos professores, fornecendo o preparo para atender às demandas. Silva e Lopes (2019) ressaltam o papel relevante dos cursos de formação para qualificação dos profissionais. Mesmo com as dificuldades, a busca pela formação é o primeiro passo para a inclusão dos alunos com TEA.

Em consonância com a pesquisa de Jochem (2021), nota-se que os professores não receberam a qualificação e o preparo necessário para inclusão. Os pesquisadores Vasconcellos, Souza e Pereira (2021) abordam principalmente a consequência da falta de qualificação, pois o impacto é observado diretamente no aluno. É de extrema relevância considerarmos que o contexto das lacunas de formação e conhecimento específico dos docentes podem impactar negativamente a experiência de ensino.

Ao levantar quais cursos os professores realizaram, é possível elencar que são cursos livres *online*, formação fornecida pela SMED e pós-graduação em TEA e Educação Especial. No entanto, é importante destacar os cursos de curta duração *online*, por sua vez, podem não ser suficientes para preparar os professores para atender às necessidades dos alunos de forma adequada, além do baixo número de professores que realizam cursos de pós-graduação. Conforme Silva e Lopes (2019) “os cursos de formação e especialização de professores sobre o TEA são de extrema importância atualmente no processo de qualificação para a inclusão escolar”. Então, fica a dica.

As respostas à questão “Uma formação continuada para professores(as) pode contribuir para a sua atuação no atendimento de alunos com TEA? (Como? Por quê? Explique.)” trouxeram as seguintes considerações, as quais podem ser lidas no Quadro 1.

Quadro 1. Contribuição da Formação Continuada para atender alunos com TEA.

P1- "A formação **sempre contribui**, pois nos traz o **conhecimento** que precisamos para criar as estratégias de acolher e ensinar de forma significativa esse aluno. No entanto, no meu ponto de vista, ainda limita muito o atendimento quando **não temos os recursos e apoio necessários** na rede em que atuamos."

P5- "Se tivermos **curso** preparatório será mais fácil."

P8- Sim, pois muitos hoje se sentem perdidos quando o assunto é atender um aluno autista. Muitos **medos** são causados e gerados pela dúvida e falta de **conhecimento**."

P10- "Sim, muitas vezes nos deparamos com alunos com TEA em sala de aula e não sabemos o que fazer, por **falta de formação**. Uma formação para os professores seria **muito importante** nesse momento."

P12- "Sim. Pois grande parte dos professores **não tem formação específica** para atender esses alunos. Um **curso** on-line, seguido de algum tipo de cartilha informativa, seria interessante."

P23- "Muito, com certeza, na identificação, na diversidade de atividades e ações necessárias para a socialização, adaptação e aprendizagem com **qualidade** na escola."

P27- "Sem dúvidas, é **gritante a necessidade** que temos na rede de uma formação direcionada sobre o TEA. A maioria não tem **conhecimento** algum sobre, nem o mínimo, o que causa muito desconforto e desinformação generalizada. Seria importante também abranger as comorbidades que envolvem o espectro, abordar o ABA. Enfim, nossas crianças estão ficando desassistidas devido à **falta de informação e formação**."

P28- "Sim. Preciso ter ao menos noções para **desenvolver melhor minha função**. A inclusão é um direito e quero dar o melhor aos meus alunos (nenhum a menos)."

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O relato dos professores é de acordo que uma formação continuada pode contribuir para a sua atuação no atendimento de alunos com TEA. A formação é uma via para a atualização e o aprimoramento dos conhecimentos, permitindo aos professores desenvolverem habilidades e aprenderem estratégias pedagógicas e adaptações para atender às necessidades dos alunos. Outro ponto levantado é a necessidade de

recursos e apoio adequados, pois a formação por si só não é suficiente se não houver recursos disponíveis na rede de ensino. A formação deve ser pensada de forma contínua, garantindo a conexão entre as vivências em sala de aula, sendo o professor central no processo de aprendizado constante e considerando as necessidades e demandas de cada momento (Cunha, 2020).

É destacado que muitos profissionais se sentem perdidos ao lidar com alunos autistas devido à falta de conhecimento, acrescentando que a formação continuada pode ajudar a reduzir o medo e a incerteza a partir da aquisição do conhecimento. Assim, a formação é vista como essencial para identificar as necessidades específicas dos alunos e desenvolver atividades e abordagens adaptadas para promover a socialização e a aprendizagem de qualidade na escola.

Os resultados de Camargo *et al.* (2020) corroboram a necessidade da formação continuada visando a inclusão. De acordo com a pesquisa, na entrevista realizada com 19 (dezenove) professores sobre a inclusão de alunos com TEA, 15 (quinze) salientaram a necessidade de uma formação e orientação continuada para possibilitar um suporte maior no trabalho, e quatro destacaram a necessidade de materiais específicos, que auxiliem no trabalho com alunos com TEA.

A inclusão de alunos é conhecida como um direito, e os professores sentem a necessidade de se capacitar para oferecer um ambiente inclusivo e de qualidade para esses alunos, dessa forma, a disposição dos professores em buscar formação para aprimorar suas habilidades é evidente em suas respostas, e nota-se a vontade genuína de aprender e melhorar, demonstrando nisto um comprometimento com os alunos. Para que esse cenário ocorra, Costa, Zanata e Capellini (2018) discursam que é necessário que toda equipe escolar seja capacitada e esteja preparada para construir o processo de inclusão dos alunos.

É apontado que a falta de conhecimento sobre o TEA leva a desinformação generalizada, sendo por meio da formação continuada o auxílio e a forma de se preparar antecipadamente para lidar com situações desafiadoras relacionadas aos alunos, ajudando a criar uma base sólida de entendimento sobre o transtorno.

Segundo o que foi realçado por Nunes e Alves (2022), o principal ponto é o conhecimento e qualificação do professor, pois é necessário os conteúdos sobre as estratégias de ensino, a respeito do transtorno e como os sinais podem interferir na aprendizagem deste aluno. O professor e o auxiliar da criança necessitam da formação para que haja a construção desse conhecimento necessário na prática.

Em suma, as respostas dos professores indicam que a formação continuada é vista como essencial para melhorar a inclusão dos alunos, auxiliando em todo processo, bem como identificar e adaptar conforme as demandas, fornecer conhecimento específico e garantir que os direitos à inclusão sejam respeitados.

Ao analisar as respostas à questão “Qual a sua percepção do processo de inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, isso trouxe as seguintes respostas, as quais podem ser lidas no Quadro 2.

Quadro 2. Percepção do Processo de Inclusão.

- P1- “Na minha experiência, não se trata apenas da inclusão, mas do **atendimento global** desse aluno. Temos muitos casos de alunos que necessitariam estar fazendo atendimento com fonoaudióloga e terapeutas, mas a família não consegue no SUS. [...] Muito colocam sobre a sala de aula a inclusão desses alunos, mas na totalidade de uma rede eles são desprezados [...]. A sala de aula é apenas uma peça desse quebra cabeça.”
- P3- “Precisamos mais **informações e formações**, pessoas que entendam todo o processo de inclusão e estejam dispostas a colaborar para que eles tenham o atendimento que precisam, como diz a lei.”
- P4- “Falamos de inclusão, mas pouco é feito, precisamos de **profissionais capacitados**.”
- P7- “Atualmente entendo a necessidade de socialização não só do aluno com TEA, mas de **todos**, porém não há compreensão de que uma professora não tem condições de mediar uma socialização saudável com um grupo de 26 alunos, sem **apoio**”
- P8- “Que a inclusão **não acontece**, pois colocar o aluno em sala sem o professor estar orientado e sem professor **apoio** para auxiliar, está na verdade **excluindo o aluno**.”
- P10- “Precisamos sim incluir, mas precisamos também de **professores capacitados** para trabalhar com esses alunos, e infelizmente são poucos que possuem especialização na área.”
- P11- “Os professores têm **pouco conhecimento** de como trabalhar em sala com os alunos. A grande maioria não sabe como agir com os alunos que possuem laudo de TEA.”
- P13- “É possível em termos a inclusão, porém é um trabalho muito árduo, pois os professores são **cobrados** de todas as formas, **não existe preparo** de atividades diferenciadas.”
- P16- “**Falta capacitação** e mudanças no ambiente.”
- P18- “Acredito muito no potencial do aluno, é preciso ter **paciência** para trabalhar, cada caso é um caso. Mas é importantíssimo esse contato com o todo.”
- P26- “Da maneira que ocorre hoje **não se trata de inclusão**. Por exemplo, salas de aula cheias e dizem que a criança não precisa de **acompanhante**, mesmo tendo laudo dentro do espectro. Uma sala com 29 alunos está longe de ser inclusiva, não sobra espaço para o professor organizar um canto de autorregulação por exemplo, sem contar que caso a criança se desregular em sala sem um acompanhante de apoio, o professor precisa escolher entre socorrer e conter a criança ou dar conta dos outros alunos. Tem também a **questão estrutural**, materiais adaptados como por exemplo, o professor se desgasta o tempo todo e ainda não consegue atender o aluno com TEA da maneira que ele precisa.”
- P33- “É **difícil**, pois a criança precisa de um **atendimento diferenciado**, voltado pra suas necessidades intelectuais.”

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A maioria dos professores enfatizou que a inclusão não se trata apenas de colocar alunos com TEA na sala de aula, mas sim de fornecer um atendimento global abrangente, pois, muitas vezes, as famílias não conseguem acessar os serviços necessários, o que impacta negativamente o processo de inclusão.

Destacamos a opinião dos docentes que relatam que, embora se fale muito sobre inclusão, há ainda uma falta de ações concretas nesse sentido, destacando a necessidade de profissionais capacitados para lidar com alunos com TEA. Assim, a falta de formação adequada foi uma preocupação comum, apontaram a necessidade também de mais informações, formações e profissionais que entendam o processo de inclusão e estejam dispostos a colaborar para garantir que os alunos com TEA recebam o atendimento adequado. A falta de recursos estruturais e de materiais adaptados também foi mencionada como um obstáculo à inclusão efetiva, as salas de aula superlotadas e a falta de materiais comprometem a capacidade de atender adequadamente os alunos.

Diante das inúmeras dificuldades com as quais o professor se depara cotidianamente há o despreparo para lidar com as diferentes necessidades educacionais, aliado a uma profunda insegurança, ao se ver diante de situações que exijam sua flexibilidade para adaptar tanto o ambiente quanto o currículo para receber o aluno com NEE. Uma das funções da formação continuada e em serviço seria justamente compartilhar as dificuldades enfrentadas no dia a dia. A partir dessa socialização das dúvidas com equipes de apoio (pais, funcionários da escola, psicólogos, equipes de formação), o professor encontrará subsídios para flexibilizar seu currículo, encontrará apoio emocional e pedagógico para a promoção das devidas adaptações, além de incrementar sua formação (Martins; Ibiapina; Carneiro, 2013, p. 65).

De modo geral, a perspectiva dos professores evidenciou a complexidade e os desafios enfrentados no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A falta de preparo, de formação adequada, recursos e suporte foram apontados como fatores cruciais que afetam a eficácia desse processo. Assim, para melhorar a inclusão, os professores destacaram a necessidade de uma abordagem incluindo apoio de profissionais, formação continuada e condições adequadas para uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Conforme evidenciado na análise de Santos e Falcão (2020), a formação de professores para inclusão reforça a lacuna entre os discursos e as realidades das escolas, pois os professores continuam enfrentando dificuldades para estabelecer um ambiente propício para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência. Evidente que a questão da inclusão é multifacetada e vai além da simples presença do aluno na sala de aula regular, a variedade de opiniões e preocupações expressas pelos professores destaca a complexidade desse desafio.

Além disso, as respostas indicam que a inclusão não deve ser apenas uma questão de conformidade legal, mas sim uma busca pela equidade e pela oferta de

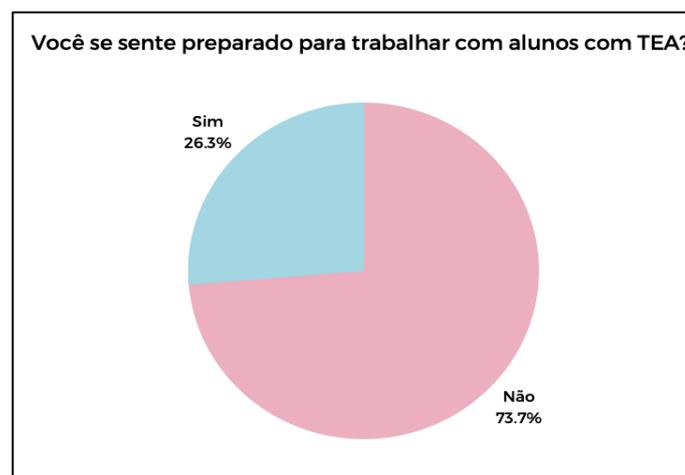
oportunidades de aprendizado para todos os alunos. Por isso, é necessário a colaboração entre diferentes profissionais, bem como entre a escola e as famílias.

[...] Baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel de modo que haja efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois embora exista o aparato legal para a inserção de crianças com TEA; sem o apoio necessário, estará se fazendo uma 'falsa' inclusão. As especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas adequações e os recursos necessários a favor da aprendizagem da criança (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 307).

Em linhas gerais, as respostas dos professores, delineiam um cenário complexo no qual a inclusão demonstra diversos desafios. São destacados aqui a necessidade de uma abordagem abrangente, investimentos em formação, recursos e apoio profissional, bem como uma revisão das estruturas educacionais para promover uma inclusão verdadeira e eficaz.

Observando o Gráfico 4, percebemos um achado que 73,7% dos professores não se sentem preparados para lidar com alunos com TEA, o que é uma amostra significativa dos desafios enfrentados na inclusão. A insegurança e falta de preparo dos docentes podem gerar diversas dificuldades em sua prática, desde adaptações curriculares até a falta de estratégia de manejo comportamental da criança.

Gráfico 4. Percentual dos professores quanto a autopercepção do preparo para Trabalhar com Alunos com TEA.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em conformidade com resultados obtidos no estudo de Camargo *et al* (2020), aproximadamente 63,16% professoras relataram não se sentirem preparadas para esse trabalho. Adicionalmente, no estudo de Jochem (2021), é destacado que os docentes da rede regular não se sentem capacitados para lidar com crianças com deficiência na sala de aula, evidenciando a dificuldade na prática docente. No quadro 3 é justificado as razões da percepção desse despreparo. Sendo assim,

Quadro 3. Razões do Despreparo Docente para Inclusão.

- P1- “Porque **não possuo formação.**”
 P2- “Pois **não tenho curso** de preparação.”
 P4- “Por se tratar de um espectro **não há um padrão** e estamos aprendendo a todo momento.”
 P5 – “**Falta de apoio** de todas as partes.”
 P6- “**Falta de capacitação.**”
 P8- “Muitas vezes **não temos o preparo** para lidar, por mais que tenha realizado uma especialização em inclusão, somente na prática é que nos deparamos com situações variadas, incluso o professor acompanhante que raramente tem formações de como lidar com essas crianças.”
 P13- “**Não sei como trabalhar** o conteúdo que se tornem significativos.
 P14- “**Falta de conhecimento.**”
 P18- “Ainda sinto que não sei reagir aos momentos de desregulação, me **falta formação.**”
 P23- “Me **falta conhecimento.**”
 P28- “Sendo cada ser **único**, o desafio está em cada ser com o qual me deparo na minha caminhada.”

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

As respostas indicam que os professores reconhecem que a ausência de conhecimento sobre estratégias de ensino e intervenção adequadas para os alunos com TEA são um obstáculo para o seu trabalho. Apontam que a diversidade de características e necessidades dos alunos dificulta o conhecimento e atendimento às necessidades de cada um.

Depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre receberam encaminhamentos desses alunos para estudarem em suas classes e escolas especiais, sendo distinguidos na comunidade escolar pela capacidade de fazê-los aprender (Mantoan, 2015, p. 251).

Considerando a indagação “Você sente alguma necessidade para melhorar a inclusão escolar dos alunos com TEA?” as respostas as correspondentes constam no Quadro 4.

Quadro 4. Necessidade de Melhoria para Inclusão Escolar de Alunos com TEA.

- P3- “Que as leis existentes e as políticas públicas possibilitem e garantam para os alunos terem o **apoio** de acordo com sua necessidade.”
- P5- “Estar **preparada**, os cursos a distância não nos preparam para a sala de aula.”
- P7- “**Redução do número de alunos** por sala para trabalhar melhor as especificidades de todos”
- P8- “**Formação** para os professores”
- P17- “Sim, **formação** dos professores.”
- P15- “Melhor **preparo** profissional”
- P18- “Sim! Talvez **menos alunos** dentro de uma turma, para que ele não fique muito agitado, professores mais **capacitados**, **apoio** pedagógico, apoio financeiro, como por exemplo; jogos lúdicos que propiciem ajuda, um psicólogo dentro das escolas entre outros.”
- P22- “Tornar o **conhecimento** mais aprofundado sobre o TEA.”
- P23- “Sim, a presença de professor **apoio qualificado**.”
- P25- “De materiais pedagógicos apropriados e de colegas de profissão **preparados**.”
- P27- “Com certeza, a **estrutura** da escola em si [...] além da **formação** dos professores que é primordial.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Ao abordar as necessidades para melhorar a inclusão escolar dos alunos, a ênfase dada pelos professores foi na capacitação dos profissionais e formação dos docentes, bem como o acompanhamento com equipe multidisciplinar, estruturação do ambiente escolar, professor de apoio qualificado e a redução do número de alunos por turma.

Para que se possam resolver os vários entraves na inclusão do aluno com autismo, percebemos que a formação específica e continuada dos professores é primordial e urgente, pois assim poderão desenvolver um trabalho adequado às necessidades do aluno autista, contribuindo com o seu aprendizado, efetivando o que é garantido pelas leis. Precisamos de professores que busquem repensar os seus conhecimentos já adquiridos em suas experiências ou campo acadêmico e ter informação prévia sobre como fazer o aprendizado se efetivar. É imprescindível que a escola faça adequações pedagógicas, procurando contribuir com o desenvolvimento e aprendizado desse aluno. Para que isso ocorra, é fundamental um olhar diferenciado sobre a pessoa com autismo, que não pode ser considerada incapacitada, e sim como cidadã que pensa e aprende (Silva; Damazio, 2019, p. 358).

As declarações refletem um consenso sobre a necessidade de melhorar diversos aspectos da Educação Inclusiva, de forma ampla, destacando os desafios que os educadores enfrentam ao lidar com necessidades específicas desses alunos. A precisão de apoio é mencionada por alguns professores, buscando assegurar um ambiente propício para a inclusão.

O anseio por conhecimento aprofundado sobre o TEA é também mencionado, e com isso, a formação profissional emerge como uma necessidade novamente, os docentes expressam o anseio por cursos abrangentes e práticos, que os preparem para lidar eficazmente com as demandas específicas dos seus alunos. Conforme destacado por Silva e Lopes (2019), a formação continuada é propícia para a construção

de novos saberes, troca de experiências, reflexão sobre a prática e compreensão do contexto para além da sala de aula.

A execução das práticas de ensino, a escolha dos materiais pedagógicos e a identificação das potencialidades do aluno são reflexos de sua formação. Portanto, para que as necessidades e estilos de aprendizagens do aluno sejam devidamente identificados e potencializados é necessário que o professor atualize-se constantemente em programas de formação continuada. A partir desses programas, o professor poderá continuamente reavaliar suas práticas de ensino, além de aprender novas abordagens que se adaptem às potencialidades e necessidades de cada aluno (Martins; Ibiapina; Carneiro, 2013, p. 68).

A presença de professores de apoio qualificados, o acesso a materiais pedagógicos apropriados e melhorias estruturais nas escolas são destacados como relevantes para atender essas crianças. Em resumo, os professores destacam que a melhoria da inclusão escolar de alunos com TEA requer uma abordagem multifacetada, e assim, demanda um compromisso conjunto para superar as barreiras e criar oportunidades igualitárias.

O tópico “Qual o seu principal desafio ao atuar no atendimento e inclusão dos alunos com TEA?” trouxe as seguintes respostas, que podem ser lidas no Quadro 5.

Quadro 5. Principais Desafios à Inclusão de Alunos com TEA.

<p>P1- “Falta de professor apoio especializado. Normalmente quem vem para esse atendimento é estagiário [...]. Cuidador sempre temos, mas atendimento educacional especializado não.”</p> <p>P4- “O número de alunos em sala e a falta de apoio.”</p> <p>P8- “Atender as necessidades de cada um, em uma sala de aula onde nos deparamos com 2 ou 3 autistas em cada turma e apenas uma acompanhante ou as vezes nenhuma auxiliar.”</p> <p>P10- “Falta de conhecimento por parte da grande maioria dos funcionários.”</p> <p>P11- “Acredito que o maior desafio seja na parte comportamental.”</p> <p>P12- “Saber exatamente as limitações que eles possuem e sobre as possíveis formas de avaliar”.</p> <p>P13- “Muitos alunos na mesma sala.”</p> <p>P14- “Trabalhar com 35 alunos em sala e incluir o aluno, sozinha sem apoio.”</p> <p>P18- “Trabalhar os conteúdos que façam sentido para os alunos que apresentam TEA, assim como alunos que não apresentam.”</p> <p>P19- “Falta de conhecimento.”</p> <p>P21- “O comportamento do aluno.”</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

As respostas dos professores à questão sobre os principais desafios no atendimento e inclusão de alunos com TEA mostram uma série de obstáculos complexos que os educadores enfrentam ao lidar com esses alunos. A ênfase nas respostas se dá principalmente quanto a falta de conhecimento dos professores e de apoio especializado, o grande número de alunos na sala, desafios comportamentais, atendimento das adaptações e necessidades individuais.

No que tange aos comportamentos disruptivos, poder-se-á pensar que será extremamente difícil – em um contexto de sala de aula repleta de alunos – um docente conduzir todo o processo pedagógico solitariamente. Evidentemente que será. Por isso, precisamos de formação profissional, capacitação humana e de políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva (Cunha, 2020, p. 23).

O assunto do comportamento foi bem destacado, pois os comportamentos disruptivos influenciam negativamente na criação de um ambiente de aprendizado adequado. É compreendido que lidar com os comportamentos desafiadores apresentados pelos alunos com TEA exige habilidades técnicas e um entendimento profundo do transtorno e manejo prático, o que nem sempre é facilmente acessível.

De acordo com a análise de Guimaraes, Costa e Lessa (2022) os professores sentem maior dificuldade para desenvolver atividades acadêmicas e manejar comportamentos em um grupo de crianças com deficiência e sinalizaram a necessidade de receber formação específica sobre como lidar com problemas de indisciplina desses alunos em sala de aula.

Os docentes enfatizaram que cada aluno é único, apresentando desafios individuais, e lidar com essa variabilidade de necessidades em um ambiente de sala de aula pode ser difícil, principalmente na adaptação curricular e nas atividades diferenciadas. No mais,

É necessário que o professor reflita sobre seu conhecimento e sua prática, buscando identificar as potencialidades e desafios do seu trabalho, bem como avaliando de forma crítica as estratégias utilizadas em sala de aula. Além disso, é importante que a formação dos professores esteja centrada na ideia de processo, entendendo que o aprendizado é contínuo e que a formação deve ser pensada de forma flexível e dinâmica, levando em conta as necessidades e demandas de cada momento (Cunha, 2020, p. 44).

O conhecimento sobre o TEA foi novamente abordado, visto que é necessário a compreensão das necessidades específicas dos alunos para desenvolver estratégias de ensino adequadas. Para superar os desafios inerentes, é fundamental investir em formação profissional, reduzir o tamanho das turmas, ampliar o conhecimento sobre o TEA, desenvolver estratégias para enfrentar comportamentos desafiadores e adaptar o currículo de maneira eficaz. Essas percepções dos educadores têm o potencial de guiar melhorias nas políticas e práticas educacionais, promovendo uma inclusão mais efetiva e genuína de alunos com TEA.

Planejar e desenvolver um ensino desvinculado da ideia de homogeneização da aprendizagem, avaliar o desempenho de cada aluno a partir de metas individuais e não baseadas em comparações, promover ações colaborativas entre a escola, família e profissionais da Saúde e repensar a formação

docente (quase sempre distante da realidade) são algumas das mudanças necessárias (Lanuti; Matoan, 2021, p. 60).

No questionamento quanto a utilização do Plano de Ensino Individualizado (PEI), por 55,3% dos professores (Gráfico 5), é uma indicação positiva da prática docente, visto que este pode ser uma ferramenta fundamental para implementar a inclusão e atender necessidades específicas dos alunos, ressaltando que a capacitação dos professores para o uso do PEI é fundamental na garantia da sua utilização adequada, pois assegura que essa abordagem seja aplicada de maneira eficaz e que os objetivos individuais dos alunos sejam plenamente alcançados.

Gráfico 5. Percentual dos professores que utilizam o Plano de Ensino Individualizado.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em linha com as descobertas de Bernardes e Kelman (2020), de 31 (trinta e um) professores participantes, 49% dos entrevistados afirmam que implementaram o PEI na escola, porém, a elaboração não é algo a que todos os professores aderem, e na prática ocorre num processo gradual. Diante disso, ressalta-se a importância da formação dos professores, para que o PEI possa ser elaborado e aplicado com qualidade. Aliás,

[...] o PEI é um instrumento que norteia a inclusão de alunos com deficiência, pois ele se constitui como uma proposta pedagógica compartilhada de ações entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, para a aprendizagem do aluno. Alunos com TEA parecem ser beneficiados pelo PEI, devido ao seu potencial de adaptação às particularidades desse público. Nota-se, também, que a adoção de um PEI é de suma importância para a efetivação do estudo e dos direitos das crianças com TEA, promovendo bem-estar social e coletivo, através de um ensino inclusivo e adequado (Rambo; Almeida; Martins, 2023, p. 13).

Dentro do contexto educacional, as respostas dos professores referentes as questões “Que tipos de metodologias ou métodos de trabalho com TEA você conhece? Na sua prática você utiliza alguma metodologia ou recurso?”, oferecem uma visão das abordagens empregadas para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.

O processo de avaliação das necessidades individuais dos alunos demonstra como atuação fundamental adotado por diversos professores. A utilização de recursos visuais aparece, demonstrando que os alunos se beneficiam da comunicação visual e da clareza proporcionada por esses recursos. O uso de materiais manipuláveis complementa essa ênfase na aprendizagem prática, alinhando-se ao princípio da adaptação das atividades.

A atuação também se manifesta por meio do atendimento individualizado e da adaptação das atividades, como mencionado por alguns professores. A consciência da Análise do Comportamento Aplicada ou ABA é evidente nas respostas, enquanto alguns professores empregam seus conhecimentos, outros apenas a conhecem. De todo modo, os docentes utilizam-se de jogos, atividades diferenciadas e plataformas de aprendizagem interativas.

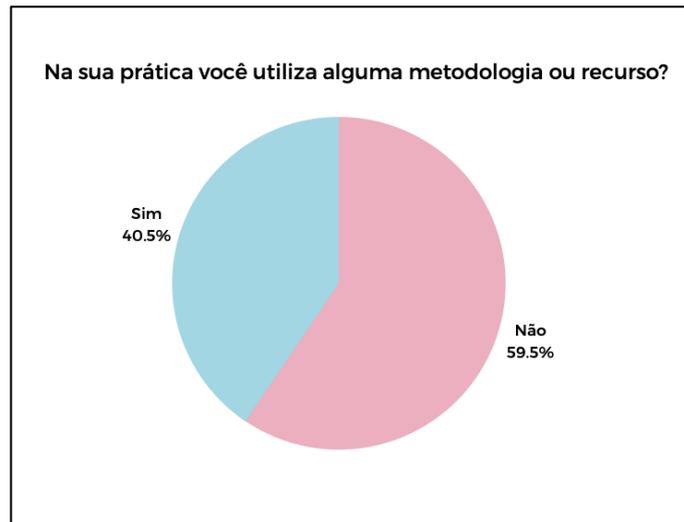
Por meio de um levantamento bibliográfico que, as pesquisas encontradas reforçam sobre a contribuição da ABA no ambiente educacional, ao qual vem gerando inclusão. Essa contribuição está relacionada com o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento cognitivo da criança autista, como também, da participação social. Para tais benefícios, são necessárias mudanças nas estratégias pedagógicas, como a formação continuada dos professores em ABA, currículo adaptado e um trabalho em conjunto e bem articulado com todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança (Felinto *et al.*, 2023, p. 8).

Apesar das abordagens mencionadas pelas respostas dos professores, é notável que uma parcela significativa, apresentada no Gráfico 6, de 59,5% dos participantes, não adote metodologias específicas em seu trabalho com TEA. Essa constatação sugere uma lacuna bem grande e preocupante no que se refere à implementação de práticas direcionadas ao ensino desses alunos. Nesse contexto, torna-se essencial considerar as razões subjacentes a essa situação, reforçado pelas respostas anteriores da importância de se aprofundar na formação contínua dos educadores, visando aprimorar a inclusão.

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo

currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (Cunha, 2022, p. 144).

Gráfico 6. Percentual dos professores que utilizam diferentes Metodologias ou Recursos em Aula.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Conforme destacado por Jordan (2008), ensinar alunos com TEA é difícil pelas mesmas razões que os alunos acham difícil aprender no formato do sistema escolar atual. Com isso, os educadores precisam descobrir como trabalhar com esses alunos, ou seja, as interações serão mais trabalhosas e precisará do esforço consciente para desenvolver habilidades e conhecimentos que possam enriquecer o ensino para todas as crianças. Quanto mais a educação reconhecer e respeitar as singularidades, mais fácil será a inclusão.

Agora, a partir das unidades de significado oriundas da análise dos dados e da organização dos descritores, identificou-se quatro categorias no questionário 1: I) Formação e Capacitação II) Desafios e Limitações III) Compromisso e Envolvimento IV) Abordagens e estratégias. A comunicação das categorias está apresentada por um resumo das subcategorias envolvidas e a síntese final apresentada pela nuvem de palavras da Figura 2.

A categoria "**Formação e Capacitação**" destaca em muitas respostas a importância da formação continuada para lidar com alunos com TEA. Professores continuamente colocam a necessidade de capacitação, formação continuada e

conhecimentos específicos. Conforme Imbernón (2010, p. 39), em diversos países e em muitos discursos, a formação continuada e a capacitação dos profissionais são compreendidas como fundamental para a inclusão e na construção das reformas educacionais.

De acordo com a percepção dos educadores, é muito relevante adquirir conhecimento sobre metodologias de trabalho com TEA e falta de conhecimento que ocorre na prática. Cunha (2020, p. 15) diz em seu texto que, “comumente dizemos que, na educação, não existe receita de bolo. Queremos ponderar, todavia, que, se tal coisa existisse, o caminho para ela estaria na formação do professor, na sua capacitação, na grandeza do seu ofício.” Esclarecendo,

Vê-se que, na busca por respostas às questões geradas pela demanda da inclusão, no que tange às práticas docentes, os professores ainda se apoiam nas teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, pois não há a consolidação de um arcabouço teórico específico. Ademais, há carências quanto à formação docente. É visível a fragmentação formativa, com diferentes abordagens em diferentes instâncias formadoras (Cunha, 2020, p. 38).

Além disso, a falta de formação é aludida diversas vezes como um obstáculo e desafio para lidarem e se sentirem preparados para as diversas demandas dos alunos com TEA.

A formação do professor é contemplada, ratificando o valor do seu papel nesse processo inclusivo. O incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendente com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno. Esperamos que essas ações comecem efetivamente a promover a valorização do trabalho docente e a qualidade da sua formação inicial e continuada, a partir de uma base (Cunha, 2020, P. 131).

Ressalta, portanto, nas respostas dos docentes e na literatura, a escassez de cursos de formação continuada voltados para a inclusão, sendo uma demanda reprimida, e por consequência, trazendo barreiras e desafios aos docentes (Santos; Falcão, 2020)

Na segunda categoria "**Desafios e Limitações**" são explorados os obstáculos enfrentados na ausência de uma formação adequada. A necessidade de recursos e melhorias na estrutura escolar é destacada, incluindo diversas vezes os desafios das salas lotadas, sendo a redução do número de alunos como uma medida que pode melhorar a inclusão. Em concordância com Cunha (2020, p. 13) ,“são esforços que

têm no seu mote os desafios impostos pelas questões que emergem da família, da sociedade, da cultura e das minorias no contexto dos direitos do indivíduo”.

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. A formação continuada de professores, na análise (Imbernón, 2010, p. 55).

Dentre os aspectos a serem analisados os professores mencionam os desafios específicos e principalmente a falta de apoio adequado, mas outros pontos levantados são as dificuldades de comunicação, os desafios de aprendizagem e o comportamento. Os desafios à medida que não forem sanados podem repercutir, conforme a perspectiva de Figueira (2017, p. 46), pois, “infelizmente, as notícias de rejeição ou fracasso desse processo são constantes, principalmente por falta de preparo correto de todas as partes. Talvez seja a falta de amadurecimento do nosso sistema educacional.” O que é uma grande verdade, válida a todos aí envolvidos.

Em sua declaração, Mantoan (2015, p. 322) descreve duramente quando ocorre a fuga aos desafios:

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outras colegas, os professores “especializados”; assim, não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais.

A categoria "**Compromisso e Envolvimento**" aborda, como o próprio título diz, o compromisso dos profissionais com a inclusão. No questionário os professores expressaram sua dedicação à inclusão, reconhecendo a necessidade de maior envolvimento da família e gestão escolar no processo.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece. Ensinar sem diferenciar o ensino para alguns depende, entre outras condições, de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (Mantoan, 2015, p. 799).

As transformações na escola dependem de um compromisso grupal e social, assim professor consciente de seu dever e desafio ético sabe que sua formação é

Em síntese, os dados gerados pelo questionário refletiram a necessidade dos docentes por uma formação mais abrangente e especializada na área da inclusão escolar de alunos com TEA. Os desafios na prática são múltiplos e variam conforme o contexto, mas, ao mesmo tempo, se repetem continuamente nas respostas dos professores. Essas percepções revelam a importância de um compromisso contínuo para superar as barreiras e trazer a formação continuada como uma forma de movimento em prol da inclusão.

4.2 A capacitação pelo curso Autismo e Inclusão Escolar

O curso de extensão "Autismo e Inclusão Escolar" foi desenvolvido para professores que ministram aulas no Ensino Fundamental nas escolas municipais. Foram realizados encontros semanais de três horas, tanto presenciais, no *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), quanto em atividades assíncronas, durante seis semanas. Esta iniciativa culminou num total de 20 (vinte) horas em prol de capacitar os professores com conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao TEA. Os encontros iniciavam com reflexões, devolutivas, sugestões e trocas de experiência, e no desenrolar do curso, ocorreram variações na presença, oscilando de no máximo 11 (onze) e no mínimo de quatro cursistas.

O processo iniciou-se a partir do levantamento bibliográfico, servindo de base para o planejamento do curso. Além disso, foi necessário elaborar os documentos de solicitação da criação de projeto de extensão pela UNIOESTE, bem como estabelecer contato com SMED e escolas do município para realizar a divulgação e envio do formulário de inscrição.

O planejamento do curso incluiu a elaboração de um plano de aula que abrangia os módulos, cada um com seu conjunto específico de tópicos, atividades e recursos. Foram selecionadas metodologias de ensino, incluindo aulas expositivas, estudos de caso, vídeos, discussões em grupo, visando criar uma experiência de aprendizado envolvente.

O curso foi estruturado em três módulos: Bases do TEA, Inclusão de Alunos com TEA e, Métodos e Abordagens para atuação junto a criança com TEA, organizados conforme a Quadro 6.

Quadro 6. Organização do Curso de Extensão realizado na UNIOESTE em 2023.

DATA	CARGA HORÁRIA	MÓDULO	AULA
25/05	3 horas	Transtorno do Espectro Autista	Fundamentação e Introdução ao TEA
01/06	3 horas	Inclusão de Alunos com TEA	Bases da Educação Inclusiva e a Adaptação Curricular
Assíncrono	2 horas	Inclusão de Alunos com TEA	Reflexão sobre a Prática da Inclusão
15/06	3 horas	Métodos e Abordagens para atuação junto a criança com TEA.	Análise Aplicada do Comportamento
Assíncrono	3 horas	Métodos e Abordagens para atuação junto a criança com TEA.	Estratégias de Ensino e Plano de Ensino Individualizado
22/06	3 horas	Métodos e Abordagens para atuação junto a criança com TEA.	Treino de Habilidades Básicas.
29/06	3 horas	Métodos e Abordagens para atuação junto a criança com TEA.	Integração Sensorial Comunicação Alternativa Encerramento

Fonte: Os Autores (2023).

As aulas promoveram uma reflexão coletiva, a troca de experiências e o desenvolvimento de ações compartilhadas entre os professores, incentivando a construção do conhecimento. Conforme o curso avançava, houve momentos de análise e replanejamento, com base na demanda dos participantes. Embasou-se no princípio de que as ações deveriam induzir a reflexão sobre a prática pedagógica, além de proporcionar meios para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

O detalhamento do planejamento e conteúdo das aulas do curso pode ser encontrado nos Quadros 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Assim, visando apresentar de forma abrangente o planejamento, contendo objetivo, conteúdo, metodologia e referências fundamentais ministradas em cada aula.

Quadro 7. Plano de Atividade: Transtorno do Espectro Autista.

AULA 1- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
OBJETIVO
Proporcionar a compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua complexidade, desde a história e etiologia até os critérios diagnósticos, proporcionando uma visão abrangente e identificação prática nas crianças dos sinais de TEA.
CONTEÚDO
Desenvolvimento do entendimento do autismo ao longo da história. Compreensão da Etiologia do TEA, os fatores genéticos, hereditários e ambientais. Explicação do conceito de poda neural e sua relação com o desenvolvimento cerebral e o autismo. Epidemiologia e análise da prevalência do TEA.

<p>Apresentação dos critérios diagnósticos do TEA e mudanças do DSM-IV.</p> <p>Apresentação dos critérios diagnósticos do DSM V e explicação de cada grupo e critérios.</p> <p>Esclarecimento das mudanças do CID-11.</p> <p>Diagnóstico Diferencial, comparação entre o TEA, deficiência intelectual e TDAH.</p> <p>Exploração das comorbidades associadas ao TEA.</p> <p>Identificação de sinais precoces de autismo em bebês.</p> <p>Exploração dos sinais de TEA em crianças, como dificuldades de comunicação, interações sociais atípicas e interesses restritos.</p>
METODOLOGIA
<p>Dinâmica de apresentação do curso e participantes.</p> <p>Aula expositiva dialogada com abertura para discussões e compartilhamento de perspectivas.</p> <p>Vídeo ilustrativo sobre sinais de TEA em crianças.</p> <p>Indicação de documentários e filmes.</p>
REFERÊNCIAS
<p>APA. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.</p> <p>BERNIER, Raphael.; DAWSON, Geraldine.; NIGG, Joel. O que a Ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho. Porto Alegre: Artmed, 2021</p> <p>STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena. Autismo: um olhar por inteiro. Literare Books, 2021.</p> <p>WHITMAN, Thomas. O Desenvolvimento do Autismo. M. Books Editora, 2019</p> <p>TEIXEIRA, Gustavo. Manual do Autismo. Editora Best Seller, 2016.</p> <p>GAIATO, Mayra. SOS Autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. Nversos, 2018.</p>

Fonte: Os Autores (2023).

Quadro 8. Plano de Atividade: Inclusão do Aluno com TEA.

AULA 2 – INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA
OBJETIVO
<p>Promover a compreensão abrangente da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar.</p>
CONTEÚDO
<p>Marcos legais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, com foco específico no TEA.</p> <p>Identificação e valorização das habilidades e talentos dos alunos com TEA e desconstrução de estereótipos.</p> <p>Papel e importância da escola na promoção de um ambiente inclusivo.</p> <p>Diferenças entre educação inclusiva e educação especial.</p> <p>Levantamento das potencialidades e dificuldades da prática da inclusão.</p> <p>Definição, importância e tipos da adaptação curricular.</p> <p>Estratégias de avaliação e elaboração de adaptações de materiais e espaço.</p>

<p>Teoria da aprendizagem sem erros.</p> <p>Princípios e benefícios do ensino estruturado.</p> <p>Elaboração e implementação do PEI para alunos com TEA.</p>
METODOLOGIA
<p>Aula expositiva dialogada com abertura para discussões e compartilhamento de perspectivas.</p> <p>Vídeo ilustrativo para complementar e exemplificar os conceitos abordados durante a exposição dialogada.</p> <p>A técnica de nuvem de palavras, oferecendo uma representação visual e reflexiva da prática dos professores.</p> <p>Discussão e análise de casos práticos por meio de material audiovisual.</p>
REFERÊNCIAS
<p>BRASIL. Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva. 2008.</p> <p>CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.</p> <p>CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.</p>

Fonte: Os Autores (2023).

Quadro 9. Plano de Atividade: ABA.

AULA 3- ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO.
OBJETIVO
<p>O objetivo desta aula é introduzir e aprofundar o entendimento sobre a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), abordando os conceitos fundamentais e aplicação prática.</p>
CONTEÚDO
<p>Princípios fundamentais do behaviorismo na Análise Aplicada do Comportamento (ABA).</p> <p>Exploração das dimensões da ABA e sua aplicação prática.</p> <p>Definição e compreensão do conceito de comportamento na perspectiva da ABA.</p> <p>Análise do comportamento operante.</p> <p>Exploração do conceito de contingência.</p> <p>Definição de reforçador, reforço e punição.</p> <p>Métodos e ferramentas para avaliar o comportamento, incluindo avaliação de preferência.</p> <p>Estratégia de extinção e sua aplicação na modificação de comportamento.</p> <p>Técnicas e estratégias para o manejo eficaz do comportamento.</p> <p>Casos práticos e exemplificação das estratégias abordadas.</p> <p>Definição de reforçamento diferencial de resposta limitado e reforçamento diferencial de resposta alternativa.</p> <p>Apresentação de casos reais para ilustrar a aplicação dos conceitos.</p>

METODOLOGIA
Aula expositiva dialogada com abertura para discussões e compartilhamento de perspectivas. Utilização de vídeos para enriquecer a compreensão prática dos temas abordados. Análise de caso, aplicando os conceitos abordados na aula.
REFERÊNCIAS
SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista . Curitiba: Appris Editora, 2018. WHITMAN, Thomas L. O Desenvolvimento do Autismo . M. Books Editora, 2019. DUARTE, Cintia Peres; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO, Renata Lima. Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo . São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

Fonte: Os Autores (2023).

Quadro 10. Plano de Atividade: Ensino de Habilidades Básicas.

AULA 4- ENSINO DE HABILIDADES BÁSICAS
OBJETIVO
Apresentar sobre o ensino de habilidades básicas em alunos com TEA e fomentar sua aplicação prática.
CONTEÚDO
Exploração detalhada das diferentes dimensões das habilidades básicas fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA: Habilidades sociais, autocuidado, acadêmicas e de comunicação. Compreensão do impacto positivo do desenvolvimento das habilidades. Apresentação de exemplos práticos e casos reais de treino de habilidades básicas, destacando estratégias eficazes. Exploração de abordagens da prática do ensino das habilidades básicas, considerando a individualidade de cada aluno. Discussão sobre níveis de ajuda. Exemplos de treino das habilidades. Estudo de caso em grupos.
METODOLOGIA
Aula expositiva dialogada com abertura para discussões e compartilhamento de perspectivas. Realização de estudos de caso em grupos. Simulação da prática do treino de habilidades.
REFERÊNCIAS
GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. Ensino de Habilidades Básicas para Pessoas com Autismo . Curitiba: Appris Editora, 2016.

DUARTE, Cintia Peres; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO, Renata Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

WINDHOLZ, Margarida H. **Passo a Passo seu Caminho**: Guia curricular para o ensino de habilidades básicas. São Paulo: Edicon, 2016.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris Editora, 2018

Fonte: Os Autores (2023).

Quadro 11. Plano de Atividade: Integração Sensorial e Comunicação Alternativa.

AULA 5- INTEGRAÇÃO SENSORIAL E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
OBJETIVO
O objetivo desta aula é apresentar princípios a integração sensorial e a comunicação alternativa no contexto da inclusão de alunos com TEA.
CONTEÚDO
<p>Introdução a Integração Sensorial de Ayres.</p> <p>Compreensão do processo de integração sensorial e seu papel no desenvolvimento infantil.</p> <p>Abordagem dos diversos sistemas sensoriais.</p> <p>Identificação e compreensão das disfunções de integração sensorial.</p> <p>Exploração da relação entre práxis (habilidade de realizar ações planejadas) e integração sensorial.</p> <p>Discussão sobre as especificidades da integração sensorial em indivíduos com TEA.</p> <p>Estratégias de acomodação sensorial e adaptações.</p> <p>Introdução aos princípios e práticas da comunicação alternativa.</p> <p>Exploração de símbolos, recursos e estratégias utilizados na comunicação alternativa.</p> <p>Destaque para softwares e plataformas, com ênfase no Portal Assistiva e Portal Araasac.</p> <p>Estratégias de intervenção e práticas na implementação da CAA.</p> <p>Detalhamento das fases e aplicações do Sistema PECS.</p>
METODOLOGIA
<p>Aula expositiva dialogada com abertura para discussões e compartilhamento de perspectivas.</p> <p>Vídeo ilustrativo sobre Integração Sensorial.</p> <p>Apresentação de softwares e plataformas relevantes, bem como a discussão e aplicação de estratégias de comunicação alternativa e acomodações sensoriais.</p> <p>Elaboração de prancha de comunicação.</p>
REFERÊNCIAS
<p>SERRANO, Paula. A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Lisboa: Papa-Letras, 2016.</p> <p>PELOSI, Miryam Bonadiu. Inclusão e Tecnologia Assistiva. 2008. 178f. Tese (Doutorado)- Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10424 Acesso em: 1 nov. 2023.</p>

WHITMAN, Thomas L. **O Desenvolvimento do Autismo**. M. Books Editora, 2019.

Fonte: Os Autores (2023).

Quadro 12. Plano de Atividade: Atividades Assíncronas.

ATIVIDADES ASSÍNCRONAS
<p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Realizar a reflexão crítica sobre as estratégias e desafios envolvidos na inclusão, bem como a aplicação de estratégias.</p>
<p style="text-align: center;">CONTEÚDO</p> <p>Estímulo à reflexão crítica sobre as práticas de inclusão, considerando desafios, progressos Utilização da avaliação funcional do comportamento.</p> <p>Elaboração do PEI, considerando as necessidades específicas do aluno, na perspectiva global das habilidades.</p>
<p style="text-align: center;">METODOLOGIA</p> <p>Utilização de modelos da análise funcional do comportamento e PEI.</p> <p>Abertura para registros e reflexões dos professores e compartilhamento no grupo de <i>Whatsapp</i>.</p>
<p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS</p> <p>DUARTE, Cintia Peres; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO, Renata Lima. Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.</p> <p>WINDHOLZ, Margarida H. Passo a Passo seu Caminho: Guia curricular para o ensino de habilidades básicas. São Paulo: Edicon, 2016.</p>

Como resultado das vivências no curso, podemos dividir em quatro principais categorias temáticas abordadas nas discussões pelos docentes: I) Características do TEA II); Formação e Capacitação; III) Importância do Suporte; IV) Estratégias e Recursos.

Inicialmente os discursos e relatos voltaram-se para as “**Características do TEA**”, os participantes explicitaram suas práticas, concepções e conhecimentos acerca do autismo. Foi mencionado a dificuldade em se aproximar e entender as necessidades dos alunos e que algumas características, como as dificuldades de comunicação e de interação social, podem gerar barreiras que limitam o estabelecimento de um vínculo. Aliás, “o cérebro de crianças com autismo parece ser conectado de modo a torná-las menos motivadas pelos aspectos sociais do seu mundo do que as crianças típicas” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 31).

Foi realizada a aula expositiva sobre as características do autismo, os sinais e o processo de diagnóstico, com objetivo de esclarecer o que realmente se considera

válido no conjunto de características de crianças com TEA. Enfatizou-se a importância de compreender que o espectro é vasto e variável, sendo justamente essa diversidade uma das razões pelas quais é relevante esclarecer o que realmente se considera como autismo. À medida em que foram relatados os comportamentos, os professores citavam e comparavam com o que seus alunos manifestavam, sendo essa troca de informações muito importante na geração do aprendizado sobre autismo e a sua diversidade de comportamentos.

A partir da exploração da complexidade do TEA e as suas apresentações variadas, bem como algumas orientações de manejo, conforme Bernier, Dawson e Nigg (2021, p. 31), dizem que “a integração do interesse especial de uma criança às interações sociais pode proporcionar oportunidades para melhorar a motivação e o processamento social.” Dessa forma, foi realizado o questionamento aos educadores de quais seriam as facilidades e dificuldades de seus alunos no momento. O resultado foi expresso pela Figura 2, em uma nuvem de palavras, oferecendo assim uma visão dos padrões e tendências das crianças.

Figura 2. Nuvem de Palavras sobre as Características dos Alunos com TEA.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A intenção era provocar a reflexão sobre a singularidade das crianças e as capacidades que também manifestam, mesmo diante das dificuldades, pois não é possível pensar em inclusão sem considerar que o sujeito possui competências, ao mesmo tempo considerando os argumentos de Lanuti e Mantoan (2021, p. 63), de que “toda e qualquer estratégia pedagógica que visa a supressão dos desafios impostos pela diferença humana parte de um princípio excludente de tentativa (fracassada) de definição dos “semelhantes” e dos “diferentes”.”

No âmbito do TEA, compreender as características e individualidades de cada criança é essencial para proporcionar um ambiente de aprendizado verdadeiramente adaptado às necessidades, pois “a inclusão na educação concebe a democratização da sociedade compreendendo que as pessoas são seres únicos compostos por diversas características, condições e vivências” (Moreira; Damasceno; Sousa, 2022, p. 17).

Nesse contexto, estão incluídos relatos sobre a “**Formação e a Capacitação**” para o ensino desse público na sala de aula regular, com destaque para as inseguranças e os sentimentos de despreparo relacionados à formação para inclusão. Aqui, a importância da formação do professor foi destacada por todos, sendo temática transversal a todas as aulas, a queixa de falta de preparo para lidar com alunos e a preocupação do resultado do desenvolvimento mais lento da aprendizagem.

Os professores compartilharam suas experiências, enfatizando os desafios enfrentados e a importância de abordagens adequadas para proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Em concordância com Imbernón (2010, p. 57), “[...] deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.”

Houve o relato que uma formação mais abrangente e atualizada sobre o TEA é essencial para que se sintam confiantes e capazes de atender as demandas desses alunos. A necessidade de capacitação foi ressaltada pelos cursistas, pois seria o início para oferecerem melhores práticas de ensino. Nesse sentido,

As formações precisam ser ajustadas às práticas, conforme os professores pontuam tal necessidade, porém, a teoria não pode ser deixada de lado. Ambas são indissociáveis, tendo em vista que os conhecimentos também são produzidos e acumulados historicamente, por isso a necessidade dos conhecimentos teóricos dando subsídios para a prática docente (Soares, 2022, p. 87).

A metodologia e o formato do curso foi baseado na troca de experiências, utilização de recursos de apoio, buscando aproximá-los da prática, e as aulas teóricas

expositivas para auxiliar na compreensão e aproximação da realidade dos professores. O curso baseou-se, assim, nas teorias de Imbernón (2010). Para mais,

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que a interioriza em seu processo de desenvolvimento profissional. Às vezes, esse processo vivencial ou experiencial (Imbernón, 2010, p. 37).

Optou-se por adotar o estudo de casos, um apresentado no Apêndice C, dos casos debatidos, como uma ferramenta para permitir a compreensão aprofundada das nuances e desafios enfrentados por alunos, como ilustrado pelo caso de João, um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao empregar as discussões em grupo, os educadores puderam explorar a reflexão no levantamento de estratégias e adaptações possíveis para o ensino. O estudo de caso como um cenário hipotético para ser transposto aos cenários reais, bem como a elaboração de comparações e exercício reflexivo, levou a “aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação” (Imbernón, 2010, p. 66).

Dentro do enfoque sobre a “**Importância do Suporte**” consideramos o relato sobre a relevância e as dificuldades da relação com o agente de apoio, família, terapias, bem como problemas relacionados à infraestrutura e falta de materiais, assim, englobando todas as redes de suporte que o docente precisa para incluir o aluno. Durante o processo de formação esses temas foram abordados inúmeras vezes, com ênfase no agente de apoio e na grande quantidade de alunos em sala.

Outro agravante comumente encontrado nas escolas regulares que dificulta o processo de inclusão é o número de alunos colocados na mesma sala de aula, bem como o espaço físico inadequado para comportá-los. É importante haver na escola ambiente acolhedor que propicie à criança segurança e encorajamento. O professor precisa, assim, saber lidar com as limitações com que é geralmente confrontado no âmbito da escola, procurando maneiras que visem melhorias no ensino (Capellini; Rodrigues, 2009, p. 359).

É grande o desafio dos educadores ao trabalhar com muitos alunos na sala de aula, pois isso dificulta dar a atenção individualizada e realizar as adaptações necessárias para o ensino e aprendizado. Esse é um dilema que os profissionais da educação enfrentam diariamente, ano após ano, e encontrar soluções para ele é um desafio constante.

A necessidade de agentes de apoio capacitados foi mencionada como uma medida importante, para auxiliar o docente com a parceria e fornecendo um suporte individualizado e adaptado. Tiveram discursos mencionando desde que o agente de apoio sem qualificação gera mais demandas ao professor e que quando capacitado favorece o processo da inclusão e dá suporte ao docente para lidar com as outras demandas em sala de aula. Aqui há uma crítica a ser feita:

Apesar das leis mencionarem o profissional, não especificam que tipo de profissional será esse. Uma menciona profissional especializado, mas em quê? E a outra chama de apoio escolar, que tipo de apoio? A indefinição de qual profissional está previsto nas leis deixa uma brecha para a contratação de uma pessoa com qualquer formação ou até mesmo sem (Moreira; Damasceno; Sousa, 2022, p. 13).

A falta de espaços adequados e de recursos materiais para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA foi uma questão discutida. Muitas escolas enfrentam limitações físicas e financeiras para oferecer um ambiente inclusivo. Conjuntamente, a falta de compreensão dos demais alunos em relação às demandas dos colegas com TEA foi mencionada como um desafio a ser superado.

[...] a escola, enquanto espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica, constitui-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades. Contudo, nem sempre tal pluralidade foi contemplada e valorizada pela escola. Isso porque, temas como currículo, perfil de professores, uso de metodologias diversificadas, tecnologia e acessibilidade têm sido recorrentes nas discussões recentes na área, assim como os problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva (Pletsch, 2020, p. 67).

Um ponto crítico relatado pelos docentes é a falta de terapia para todos os alunos com TEA. No cenário atual o sistema público de Foz do Iguaçu não consegue suprir a demanda crescente da necessidade de atendimento contínuo das pessoas com deficiência. Os profissionais compreendem que a ausência da reabilitação impacta diretamente o processo de inclusão, pois o aluno não está recebendo todo suporte necessário, bem como atrasando a aquisição de habilidades necessárias para ter sucesso na escola e limitando o progresso no desenvolvimento.

Os cursistas, por outro lado, explanaram os avanços significativos no desempenho escolar após o início das terapias. Conforme Bernier, Dawson e Nigg (2021, p. 95), “[...] a plasticidade do cérebro seja o motivo pelo qual as intervenções baseadas no comportamento, que melhoram as habilidades de comunicação social e reduzem os comportamentos desafiadores ou disruptivos, são efetivas para TEA.”

Em “**Estratégias e Recursos**” foram considerados os discursos e os relatos apresentando as dificuldades, desafios e estratégias acerca do ensino dos alunos com TEA. A busca por ferramentas para atuação foi abordada, como os materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas. É importante considerar a abordagem de Cunha (2020, p. 110), que

A turma de alunos necessita compreender o ambiente de ensino em uma perspectiva inclusiva, em que todos são participantes do grupo. O aluno que tem autismo faz parte de grupo, pertence ao ambiente escolar. Todos os que estão ali têm coisas parecidas e diferentes; todos são importantes; ninguém é insubstituível, mas todos fazem falta. O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim.

A necessidade de regras claras e rotinas bem definidas para auxiliar os alunos, bem como a dificuldade com seus limites, foi discutida durante o curso de extensão. O lidar com o comportamento desafiador foi o principal tópico abordado durante todo o curso, ao qual estratégias e recursos foram disponibilizados e treinos para compreensão do comportamento humano também. Dentre isso, a incerteza das diferenças entre as crises comportamentais e birras foram abordadas como uma questão que requer o conhecimento da análise do comportamento e investigação de demandas sensoriais.

Esses comportamentos, sejam eles motivados por incapacidade de se engajar em pensamento flexível, dificuldade no processamento sensorial ou dificuldade no processamento da informação social, perturbam ainda mais o enfrentamento, as relações sociais e o pensamento flexível – levando, mais uma vez, a um lamentável ciclo de autorreforço (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 45).

Diante das dificuldades apresentadas pelos professores e a relevância que existe em lidar com os comportamentos das crianças, seja para a aquisição de novas habilidades ou na intervenção das barreiras de ensino. Apresentou-se assim, a ciência ABA que hoje é considerada como padrão ouro no tratamento do autismo e foi transposto esse conhecimento dos pontos mais relevantes que poderiam auxiliar os cursistas na prática.

Os tratamentos amparados no comportamento são atualmente os únicos tratamentos baseados empiricamente (ou seja, baseados na ciência) para abordar os sintomas “nucleares” do autismo – os desafios na comunicação social e os comportamentos repetitivos/restritos. Tratamentos baseados no comportamento são aqueles que se fundamentam nos princípios da ABA (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 116).

O Apêndice D foi utilizado a partir do esclarecimento dos docentes sobre a utilização dos princípios da ABA para compreensão dos comportamentos de seus

alunos. Assim, todos cursistas realizaram a análise funcional dos comportamentos desafiadores que encontravam no momento, buscando reais soluções de conduta e manejo adequado para eliminação ou diminuição dessas barreiras de ensino.

A análise funcional do comportamento busca identificar os antecedentes e as consequências que estão associados aos comportamentos difíceis. Dessa maneira, os docentes se empenharam em identificar os fatores que desencadeavam os comportamentos e exploraram estratégias, compreendendo se os comportamentos tinham raízes na busca de atenção, fuga de atividades aversivas, obtenção de recompensas tangíveis ou em outras motivações. Essa compreensão permitiu o rompimento com a abordagem superficial e envolvimento no processo ativo de compreensão dos alunos, permitindo que suas ações fossem mais eficazes e embasadas em análise funcional.

Durante todas as aulas foi explicitado a importância das adaptações, pois compreendemos que sem as adaptações curriculares não é possível haver inclusão. O PEI é um recurso basilar para os docentes implementarem a inclusão de seus alunos. Foi fornecido um modelo base para os professores utilizarem como referência e trazerem para o debate sobre a aplicação dessa ferramenta, conforme descrito no Apêndice E.

O PEI é elaborado por um time que inclui os pais, os professores, os outros funcionários da escola e a criança. Os outros funcionários da escola podem incluir um psicólogo escolar, um assistente social escolar ou um membro da administração. Outros profissionais também podem fazer parte da equipe, incluindo aqueles que trabalham com a criança fora da escola, como o terapeuta comportamental ou o psicólogo. A equipe trabalha em conjunto para construir objetivos que devem ser mensuráveis, claramente definidos e relacionados ao resultado da avaliação. Todas as acomodações, serviços e suportes precisam ser descritos no documento do PEI, sendo que a quantidade e a duração de cada serviço devem ser explicitamente especificadas. A especificação clara de cada um dos objetivos, métrica e suportes possibilita que o progresso seja medido e assegura que todos na equipe entendam o que será fornecido (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p.125).

Com a finalidade de fortalecer o entendimento, o documento do Apêndice F foi disponibilizado ao término do curso, servindo como resumo e suporte para os docentes terem o conhecimento de possibilidades práticas e descomplicadas de adaptações e manejo com seus alunos.

A conclusão do curso reafirmou a relevância de adaptar as estratégias de ensino, aprender novas abordagens ferramentais para facilitar o aprendizado, e adquirir a ciência que a inclusão é um processo contínuo. Destaca-se que os docentes reconhecem a importância de se manterem atualizados sobre as melhores práticas e

possuem um compromisso significativo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

4.4 Consultoria colaborativa

A intervenção na escola foi conduzida ao longo de seis encontros, totalizando 15 (quinze) horas de atividades, durante quatro semanas. A turma em questão foi um 2º ano do Ensino Fundamental e foi composta por 26 (vinte e seis) alunos. Entre esses alunos, dois deles possuem diagnóstico de TEA. Durante a intervenção, a professora regente foi a figura do acompanhamento, a qual possui graduação em Pedagogia. Além disso, a classe contava com um graduando para auxiliar como agente de apoio. A intervenção da consultoria colaborativa e os registros no caderno de campo ocorreram direcionadas pelo protocolo de observação de situações educacionais inclusivas (Paganotti, 2021) (Anexo A).

Nos aspectos ambientais, a sala de aula era decorada com diversos cartazes educativos que desempenham um papel no enriquecimento do ambiente de aprendizado. Entre esses elementos, destacam-se um alfabeto completo, cartazes com sílabas para auxiliar na formação de palavras e números para apoiar o desenvolvimento matemático das crianças. Vale ressaltar que um espaço que evita excessos de informações visuais cria um ambiente mais focado e tranquilo, onde os alunos podem se concentrar em suas atividades sem distrações desnecessárias. O professor demonstrou inicialmente a preocupação quanto a análise do ambiente, para melhor adaptá-lo de maneira mais adequada para os alunos.

Para atendimento das necessidades específicas dos alunos com diagnóstico de TEA, aqui denominados como A1 e A2, estes foram acomodados na parte da frente da sala, e o professor de apoio se encontrava ao meio dos dois alunos. Essa disposição permite uma maior supervisão e suporte individualizado, garantindo que recebam a atenção necessária para se envolverem nas atividades escolares.

Embora o ambiente seja enriquecedor, ele também apresenta desafios, como um nível considerável de ruído. Os sons provenientes da agitação dos colegas e outras turmas, pode afetar a concentração das crianças com TEA, porém, nesse caso específico, notou-se que ambos os alunos estão adaptados e não demonstram incômodo ou distrações significativas com os sons.

O ambiente externo pode ser desorganizador para quem tem autismo. De sorte que, no contato com esse ambiente, a sua aparente desorganização poderá ser uma tentativa de organizá-lo para que o espaço não seja invasivo, ameaçador ou estranho. O professor poderá organizar o espaço para ele, assim como poderá desorganizá-lo com o intuito de que o aprendente descubra novas formas de organização. Poderá, ainda, explorar a própria predisposição organizadora que muitas crianças e adolescentes com autismo têm para estimular trabalhos pedagógicos (Cunha, 2020, p. 79)

Além disso, a sala estava convenientemente localizada ao lado do banheiro e do bebedouro, facilitando o acesso rápido e prático a essas instalações, sendo útil para garantir que as crianças possam atender suas necessidades com independência. Por fim, o espaço entre a sala de aula e o refeitório, assim como o parque, é amplo, e todas as crianças necessitam de acompanhamento durante a transição entre esses espaços.

A estrutura escolar não segue os princípios do ensino estruturado, e assim, resulta em uma dinâmica na qual os alunos apresentam uma maior dependência em relação aos professores para orientação e instrução, o que pode influenciar sua autonomia e independência. Em um ambiente menos direcionado, os alunos podem encontrar desafios adicionais ao tentar se adaptar a uma dinâmica menos previsível, o que pode resultar em uma maior necessidade de orientação e direção por parte dos professores para entender as expectativas e como participar das atividades.

Os ambientes e materiais devem, portanto, apresentar-se por si mesmos, ou seja, ser estruturados de tal modo que facilitem a compreensão da ordem e os significados ou atividades associadas aos vários espaços e materiais (Giaroni; Rodrigues, 2014, p. 698).

O ambiente escolar inclusivo precisa ser claro, delimitado e previsível para facilitar a atenção e a calma do aluno. Conforme Panerai, Ferrante e Zingale (2002), na avaliação de um programa da abordagem TEACCH em comparação com a sala de aula regular, constataram que o programa com ensino estruturado conduziu a melhorias significativas nas áreas de imitação, percepção, habilidades motoras grossas, coordenação olho-mão e desempenho cognitivo, enquanto a abordagem regular resultou apenas em melhorias significativas na coordenação.

Nessa turma do segundo ano, a maioria dos 26 (vinte e seis) alunos enfrentam desafios relacionados à capacidade de seguir os comandos do professor, manter-se sentado, permanecer focado e evitar conversas excessivas. Portanto, essa turma é caracterizada como ativa e que proporciona desafios diários para o docente, que enfrenta dificuldades devido ao grande número de alunos e às diversas situações encontradas em sala de aula.

Além dos dois alunos com diagnóstico de TEA, o professor compartilha que há mais dois alunos que enfrentam dificuldades significativas de aprendizagem e não acompanham as tarefas da classe, realizando atividades separadas. Em contraste, existem outros dois alunos que demonstram facilidade e agilidade nas habilidades acadêmicas, mas requerem uma atenção adicional em relação ao comportamento, pois tendem a concluir as atividades antecipadamente. Essa diversidade de perfis na turma, foi a principal queixa do professor, pois requerem uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa que precisa equilibrar as necessidades da turma e atender as individuais. É um desafio complexo aos docentes e envolve proporcionar as adaptações necessárias, bem como a revisão constante das práticas pedagógicas.

Corroborando a pesquisa de Capellini e Rodrigues (2009), frequentemente identificada nas escolas é a grande quantidade de estudantes alocados na sala de aula, além das instalações físicas inadequadas para acomodá-los. Conjuntamente na pesquisa conduzida por Ferreira, Brandão e Santos (2010), os docentes apontaram que turmas com um elevado número de alunos, instalações inadequadas para intervenções, recursos materiais limitados, falta de financiamento, má administração de recursos humanos e excesso de burocracia documental interferem diretamente no processo de inclusão.

As dificuldades que surgiram durante o acompanhamento da turma foram semelhantes as identificadas para realização da consultoria, e uma delas estava relacionada à falta de disponibilidade de tempo por parte do professor. Os obstáculos incluíam a sobrecarga de trabalho, excesso de demandas de tarefas e pouco tempo para planejamento de atividades. O tempo limitado disponível para planejamento e atendimento individualizado pode dificultar a adaptação das aulas e atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Os participantes do estudo de Capellini e Rodrigues (2009) fizeram menção às condições da escola (incluindo o elevado número de alunos por sala e a falta de apoio técnico) e ressaltaram como inadequada a formação inicial e continuada para inclusão, conjuntamente, os docentes não vincularam as dificuldades da inclusão às características das crianças, sendo conscientes de seu papel quando não atribuem as dificuldades aos próprios alunos. Nesse sentido,

[...] heterogeneidade natural das turmas escolares dinamiza a atuação dos professores e, ao mesmo tempo, os imobiliza e os frustra, pois invalida aparatos pedagógicos que buscam garantir aos estudantes a aprendizagem pretendida, por meio de atalhos privilegiados. Nesse sentido, currículos absolutamente prescritivos, avaliações padronizadas, atividades adaptadas

com objetivos reduzidos são atalhos que perdem seu sentido (Lanuti; Matoan, 2021, p. 4).

A sobrecarga de trabalho somada a falta de tempo pode levar à exaustão dos docentes, uma vez que cada aluno requer abordagens e suportes diferentes. Nota-se que o professor possui diariamente demandas que poderiam ser elaboradas, por sua capacidade e conhecimento, mas que a falta de tempo prejudica a inovação e readequação das suas práticas, fato no qual confirma-se ao momento que o docente realiza em casa a correção de atividades rotineiras dos alunos. Proporcionar tempo e suporte adequados é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos.

O professor de apoio dos alunos desempenha um papel fundamental, estando presente diariamente durante as atividades em sala de aula. Ele se posiciona entre os alunos e presta assistência ativa nas tarefas acadêmicas. Embora ainda esteja em processo de formação para obter sua licenciatura, ele demonstrou uma notável aptidão para auxiliar com adaptação e integração, estabelecendo vínculo sólido com os alunos com TEA.

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico (Mousinho et al, 2010, p. 95).

O mediador ou facilitador de aprendizagem, por sua vez, é um elemento de apoio ao professor da turma regular em que haja algum aluno incluído que necessite de atendimento mais individualizado. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar, sem substituir o papel do professor regente (Plestch, 2020).

O professor de suporte tem como responsabilidade principal a supervisão do aluno, logo, está presente nas diversas experiências dentro da escola, participando e compartilhando momentos de progresso não apenas ligados ao seu desenvolvimento físico, mas, também, ao cognitivo e ao socioemocional (Toledo; Silva; Fernandes, 2023).

A tendência de fazer pelo aluno fornecendo excesso de suporte foi observada em algumas ações no contexto educacional. Esta prática, muitas vezes, emerge de uma pressão percebida para garantir que as tarefas sejam concluídas ou que as demandas sejam atendidas, devido a exigências externas ou para evitar atrasos no andamento das atividades acadêmicas. Porém, esse modo de funcionar releva o aspecto funcional da aprendizagem, que envolve a construção do conhecimento de forma ativa e gradual.

Adotar posturas excessivamente protetoras, gerando dependência no aluno, ou atuar como cuidador, são ineficazes e não estão alinhados com a proposta da mediação. O profissional deve, sempre em colaboração com o professor, discernir quando o suporte deve ser mais direcionado e quando deve se distanciar para promover a autonomia (Mousinho *et al.*, 2010).

O agente de suporte precisa realizar o papel de facilitador pedagógico, auxiliando os professores titulares nas atividades conduzidas em sala de aula, adaptações dos conteúdos, estratégias de ensino aplicadas a toda a turma e nos estudos direcionados. Isso garante que o estudante com deficiência seja atendido levando em consideração suas necessidades educacionais, pessoais e sociais (Silva; Peres; Przylepa, 2020).

A mediação também oferece a oportunidade de incentivar a criança a se envolver em atividades sequenciais mais prolongadas que envolvam ações complexas e comunicação, sendo uma ferramenta flexível e adaptável para atender às necessidades individuais das crianças, ajudando-as a progredir em seu desenvolvimento e aprendizado (Mousinho *et al.*, 2010).

Conforme Del Pretti e Del Pretti (2005, p. 31), as habilidades sociais são “[...] diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.”

Foi observado que tanto o A1 quanto o A2 enfrentam desafios significativos na área da interação e comunicação social com outros alunos e apresentam maior facilidade na interação com o agente de apoio e o professor. Embora, ambos tenham obtido sucesso no desempenho pedagógico durante as aulas, as oportunidades de interação com os colegas revelam suas limitações nesse aspecto, as quais necessitam de atenção e desenvolvimento contínuos.

O A1 demonstra interesse em compartilhar e brincar com seus colegas durante a aula, no entanto, suas interações carecem de uma clara intenção comunicativa e social. Enquanto os demais alunos se envolvem em conversas e brincadeiras, ele permanece em uma postura mais passiva, observando as dinâmicas sem participar ativamente. Este comportamento sugere que ele está em busca de conexão, mas enfrenta desafios na expressão de sua intenção.

O A2, por sua vez, também enfrenta desafios sociais semelhantes, mas com um nível de interesse social um pouco menor. Ele tende a preferir interações com o agente de apoio ou a ocupação com a manipulação de seus próprios materiais, em detrimento de uma participação mais ativa nas atividades do grupo.

As particularidades da criança com TEA reduzem sua propensão a iniciar interações, pois em um grupo pequeno de crianças, notou-se que, quanto mais liberdade tinham, a maioria das crianças autistas enfrentava mais dificuldades em se envolver em situações sociais. Os resultados deste estudo enfatizam o papel crucial do professor na mediação dos alunos, sendo fundamental que os educadores adquiram conhecimento sobre os comportamentos, incluindo sua frequência e os ambientes onde ocorrem. Existe, assim, a necessidade da aplicação de estratégias de comunicação, tanto verbais quanto não verbais, para promover o aprendizado das crianças autistas (Lemos; Salomão; Ramos, 2014).

Durante o intervalo, o A1 procura pelos seus colegas para se envolver em brincadeiras, porém, muitas vezes, encontra dificuldades em se engajar no contexto de jogo, por exemplo. A falta de um repertório de habilidades sociais claras torna difícil para seus colegas entenderem sua intenção de compartilhar e participar das atividades. Por outro lado, o A2 demonstra uma falta de iniciativa para buscar seus colegas e, frequentemente, opta por caminhar ou correr pelo espaço, isolando-se do grupo e do contato social.

Nos momentos lúdicos, de brincadeiras no parque, ambos alunos brincaram de correr engajando-se com os colegas. Ambos, A1 e A2, demonstram um desejo genuíno de se envolverem com outras crianças, embora esse engajamento ocorra, muitas vezes, sem uma comunicação social elaborada e em atividades lúdicas nas quais não é necessário um repertório mais complexo. Em suas interações com os colegas, A1 e A2 mostram um interesse intrínseco em fazer parte do grupo. Eles se esforçam para se integrar, mesmo que isso envolvesse ações mais simples, como seguir a dinâmica de um jogo ou estar fisicamente presente em atividades compartilhadas.

No decorrer do momento de brincadeira livre com blocos, foi observado que o A2 optou por se posicionar fisicamente próximo aos seus colegas, no entanto, não compartilhou a brincadeira, demonstrando limitações no que diz respeito ao brincar imaginativo e abstração.

As tarefas que envolvem níveis elevados de simbolismo tendem a desencadear respostas menos adaptativas, por conseguinte, sugere-se que sejam propostas atividades alternativas que demandem menos simbolismo, para possibilitar uma participação mais ativa das crianças autistas com seus colegas na sala de aula. A aquisição de conhecimento sobre as particularidades do desenvolvimento de cada aluno é necessária para que as estratégias e abordagens pedagógicas sejam alinhadas com suas habilidades, assegurando uma inclusão efetiva (Camargo; Bosa, 2012).

A deficiência em competências sociais tem propiciado resultados negativos nas atividades em sala de aula e na incapacidade de manter ou preservar relacionamentos interpessoais com colegas. O impacto dessa falta de habilidades sociais na escola mostrou-se presente na capacidade do aluno de se envolver em habilidades adequadas de estudo, resolução de problemas, tomada de decisões, domínio do conteúdo, habilidades de desempenho e gerenciamento de tarefas (Eleby, 2009).

Conforme Del Prette (2005), estudos revelam associações significativas entre a habilidade social da criança e o seu desempenho educacional. A promoção da competência social proporciona impactos positivos no rendimento escolar, consideradas então como condições prévias ou correlatas do êxito escolar.

O investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em pelo menos três argumentos, (a) a função social da escola; (b) as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; (c) as políticas de inclusão (Del Pretti, 2005, p. 63).

O mediador escolar, em relação às dificuldades na interação e comunicação, pode atuar como intermediário, promovendo o desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais no ambiente escolar. Através da interação, o mediador possibilita que a criança desenvolva habilidades de leitura e adaptação ao contexto social, aprenda a fazer amigos, compreenda como alternar em situações de diálogo e instrua sobre formas convencionais de comunicação (Mousinho *et al.*, 2010).

Assim, ao analisar a dinâmica global do ambiente escolar, percebe-se que as competências fundamentais em muitas ocasiões não receberam a devida atenção no âmbito do processo inclusivo. Isso ocorre porque os profissionais da instituição, por vezes, interpretam que um aluno está plenamente adaptado quando não apresenta

comportamentos inadequados e é capaz de acompanhar os conteúdos pedagógicos. Contudo, essa abordagem tende a negligenciar a importância de outras habilidades, até porque a inclusão efetiva vai além da simples adaptação à rotina e ao cumprimento de tarefas acadêmicas.

Segundo Pelosi (2008, p. 41), “a Comunicação Alternativa e Ampliada compreende o conjunto de símbolos, recursos, estratégias e técnicas adaptadas que vão auxiliar os alunos com necessidades especiais a se comunicarem e a participarem do processo escolar.” A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), enquanto sistema, abrange o aspecto simbólico, permite a combinação de imagens com palavras escritas e fala. As ferramentas, técnicas e estratégias se integram com a mediação do adulto para o direcionamento dos estímulos. A partir da CAA, então, podemos ampliar a capacidade da criança de construir significados ao combinar imagens, fornecer modelos de utilização e expressar seu comportamento e emoções (Bonotto, 2016).

Os pictogramas constituem um sistema de comunicação que retratam grande variedade de ideias, ações e objetos através de representações visuais. Empregam a linguagem visual composta por ilustrações com o propósito de simplificar a compreensão das crianças. Do ponto de vista da comunicação, auxiliam na apreensão e expressão de suas emoções, na interação social com os outros. Ao considerarmos que as crianças com TEA apresentam maior compressão de recursos visuais e que as imagens têm uma maior retenção em sua memória em comparação com as informações verbais, então, uma estratégia fundamentada na utilização de pictogramas se transforma em um meio eficaz (Valenzuela; Giraldo; Maestre, 2018)

Devido a necessidade observada dos alunos aumentaram a frequência de ações comunicativas, foi elaborado um material (apêndice G), a partir da comunicação alternativa com o uso de pictogramas como ferramenta de apoio para facilitar a comunicação verbal entre alunos, professores e profissionais de apoio. Essa iniciativa foi motivada pela observação da ausência de comportamentos comunicativos, levantar a mão, responder questões da professora, solicitar e expressar seus desejos.

Ao utilizar a comunicação alternativa com pictogramas é possível, por meio do *prompting* gestual, a partir do professor de apoio, criar momentos de aprendizagem e reforço de novas habilidades. Essa abordagem facilita a comunicação e empodera os alunos, capacitando-os a expressar suas ideias, necessidades e sentimentos.

Dessa forma, foi selecionado os itens e necessidades principais dos alunos no seu cotidiano escolar, bem como objetivando o aumento da frequência da

comunicação social. O material foi impresso e plastificado, sendo utilizado de apoio na mesa de cada aluno, conforme a necessidade de intervenção. Como ambos possuem comunicação verbal, não é necessária a utilização de cardemos ou pranchas completas, somente o apoio visual para facilitar os estímulos.

A abordagem de baixa tecnologia constitui em empregar materiais impressos e concretos que pudessem ser utilizados na interação com a criança, como, por exemplo, cartões de comunicação, pranchas de comunicação, histórias sociais e qualquer outro recurso que pudesse auxiliar na compreensão e expressão da criança. Para a elaboração de cartões de comunicação, cada imagem precisa ser recortada, laminada com plástico e equipada com velcro autocolante para ser usada em um livro de comunicação ou em outro suporte, como uma rotina visual (Bonotto, 2016).

No estudo de Car e Felce (2006), as crianças que adotaram a CAA demonstraram um aumento na resposta às interações iniciadas pelos adultos, bem como uma maior tendência para iniciar interações, a partir do modelo *Picture Exchange Communication System* (PECS), que envolve a comunicação por meio de trocas de figuras, seja de forma isolada ou na criação de sequências.

Aprimorando a comunicação e a interação social do aluno, ocorrerá um desenvolvimento gradual de sua independência. Nesse sentido, é proposta a implementação de estratégias e métodos de manejo comportamental com o objetivo de reduzir progressivamente a necessidade de assistência, visando ao fortalecimento da autonomia do aluno. O papel do professor de apoio é base para a conquista das habilidades. Sua função é estimular a criança, fornecendo o suporte necessário, mas, ao mesmo tempo, promovendo a independência do aluno. Assim, desempenha um papel de facilitador, buscando identificar as necessidades individuais de cada aluno e adaptando suas estratégias para atender s demandas de maneira eficaz.

A aplicação de dicas, conhecidas como *prompting*, envolve o oferecimento de assistência aos estudantes, auxiliando-os na execução de habilidades específicas. São oferecidas dicas em forma de orientação verbal, gestual ou física, com o propósito de facilitar a aquisição ou o envolvimento em comportamentos ou habilidades direcionados. Normalmente, adultos ou colegas oferecem essas dicas antes ou durante a tentativa do aluno de utilizar uma habilidade (Liberalesso; Lacerda, 2020).

Conforme Cunha (2020), é relevante priorizar o aprendizado dos elementos bases para fomentar a autonomia do aluno, mesmo que não alcance uma compreensão perfeita do que está sendo ensinado, ele estará constantemente desenvolvendo

habilidades relacionadas à interação, comunicação, cognição e outras competências. O objetivo é promover a independência, permitindo que seja capaz, na maior parte do tempo, de realizar tarefas relacionadas à sua vida cotidiana. “Na educação inclusiva, a autonomia se torna essencial, uma vez que qualquer ganho que esperamos abrangerá a conquista da independência intelectual e operacional” (Cunha, 2020, p.122).

Almejamos que o aluno conquiste o nível de desenvolvimento, segundo Cunha (2017), do terceiro estágio, no qual já adquiriu o conhecimento sobre o fazer na escola, demonstra familiaridade com o ambiente escolar, materiais pedagógicos e as tarefas. Nesse ponto, é capaz de participar ativamente nas atividades em sala de aula, interagindo com os colegas sem depender da intervenção constante do professor ou agente de apoio.

Durante o processo de acompanhamento, não foi identificado que os alunos com TEA estivessem realizando atividades adaptadas, eles executam as mesmas tarefas que o restante da turma. O professor argumenta que eles não enfrentam dificuldades pedagógicas ou limitações que justifiquem a proposição de atividades distintas. Contudo, é importante ressaltar que, para assegurar a inclusão e o pleno desenvolvimento desses alunos, pode ser benéfico considerar a possibilidade de adaptações ou estratégias de apoio, mesmo que eles estejam atualmente realizando as mesmas tarefas que os colegas.

A adaptação consiste em uma ação que busca flexibilizar o currículo, os professores têm a possibilidade em realizar atividades diferenciadas e planejamentos específicos, sem efetuar alterações no currículo dos alunos inseridos nas turmas regulares. Os educadores têm se esforçado para implementar práticas pedagógicas visando aprimorar o processo de aprendizagem, embora alguns enfrentem desafios e obstáculos nessa jornada (Vecchia; Vestena, 2020).

O material adaptado segundo o Ensino Estruturado deve ser autoinstrutivo, passando com clareza a instrução de quando iniciar, o que fazer, e quando terminar a ação. Se os materiais estão organizados, mas não passam a mensagem, ou melhor, não apresentam instruções visuais, na verdade estamos ofertando uma atividade disfuncional. Do mesmo modo, quando oferecemos materiais com excesso de estímulos, distorcemos a aprendizagem, sobrecarregamos o aluno sensorialmente e o predispomos ao erro. Em se tratando de materiais, tanto a falta quanto o excesso de informações são nocivos. Outro fator que deve ser sempre evidenciado é a contextualização das atividades, para que proponham aprendizado significativo ao aluno (Walter, 2020, p.108).

O aluno A2 enfrenta desafios na escrita cursiva, e, em resposta a essa dificuldade, a professora optou por direcioná-lo para copiar o conteúdo do quadro em letras

maiúsculas, tornando-o o único da turma a fazê-lo. Em algumas ocasiões, o professor de apoio também o auxiliou nessa atividade. Além dessa dificuldade específica, o aluno não demonstra uma preensão adequada do lápis, mais especificamente, a pinça trípole. Para suporte na superação desses desafios, foram propostas adaptações visando promover o desenvolvimento e aprimoramento dessa habilidade. Portanto, sugeriu-se a realização de tarefas de treino de coordenação motora, a adaptação do lápis e modificações simples no caderno, com o objetivo de progresso do aluno em sua escrita e coordenação motora.

Os materiais devem ser significativos, promovendo a autonomia do aluno, transformando-o em um agente ativo da sua própria aprendizagem. Eles devem estimular a comunicação e a interação entre professor e aluno, favorecer a contextualização e generalização dos conteúdos e oferecer uma variedade de estratégias e instruções (Walter; Amaral; Oliveira, 2020).

Foram desenvolvidas folhas de exercícios destinadas ao aprimoramento da escrita cursiva. O processo começa com o nome do aluno, auxiliado por letras tracejadas, evoluindo gradualmente à medida que as letras e palavras esvanecem, com o objetivo de promover a aquisição de habilidades. Além disso, sugerimos a prática das letras isoladas, com exemplos disponíveis no Apêndice H, adaptados às necessidades individuais de cada aluno. Recomenda-se, também, que as atividades sejam moldadas de modo a permitir que o aluno escreva em cursiva junto com os colegas, mesmo que seja necessário utilizar um papel maior ou com orientações de traçado.

Os recursos educacionais como os materiais selecionados ou criados com propósitos didáticos, destinados a promover a aprendizagem, atuando como intermediários na relação entre o professor e o aluno, de modo a facilitar o processo de aprendizado, despertar a motivação do aluno e atender aos seus interesses específicos. As adaptações são um direito dos alunos e sua criação deve ser a partir do professor às necessidades adaptativas dos alunos, permitindo que eles superem limitações e tornando o processo de aprendizado mais equitativo. Um ambiente educativo bem estruturado é o cenário ideal para abordar de maneira consistente os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA (Walter; Amaral; Oliveira, 2020). Além do mais,

[...] observa-se que não basta apenas fazer uma adaptação mecânica para atender às necessidades dos alunos. Na verdade, realizar uma prática pedagógica diferenciada exige ir além de questões burocráticas, pois, pensar no interesse do aluno, atuar como mediador/a, é uma atitude de um/a

professor/a responsável com a inclusão escolar universal (VECCHIA; VESTENA, 2020, P. 95).

As adequações curriculares necessitam da planificação pedagógica pelos critérios do que o aluno deve aprender, como e quando aprender, qual maneira é eficiente para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno. As alterações curriculares devem envolver a equipe escolar para realização da avaliação e reconhecimento das necessidades, buscando subsequentemente o apoio para o professor e aluno (Brasil, 2003). Igualmente, pensamos que

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo. (Brasil, 2000, p. 24).

Dessa forma, o professor pode priorizar os objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas (desenvolvimento de habilidades sociais e trabalho em equipe), eliminar conteúdos secundários, junto ao reforço da aprendizagem e revisão de conteúdos mais significativos e básicos, entre outras ações visando atender as necessidades individuais e grupais dos alunos. A ordem do conteúdo e subdivisões também é lecionada conforme a prioridade elaborada pelo professor (Brasil, 2003).

Com o objetivo de aprimorar habilidades específicas do aluno e proporcionar um guia visual para promover sua independência, foi criada uma ficha de tarefas, apêndice I. Nesse recurso, o professor registrará diariamente as atividades que o aluno deve executar, juntamente com as habilidades a serem desenvolvidas. Isso pode incluir tarefas como leitura em voz alta, anotações na lousa, respostas a perguntas, entre outras atividades relevantes para individualidade do aluno, à medida que ele completa a atividade completa o quadro.

Essa ficha de tarefas serve como uma ferramenta para o planejamento e a organização das atividades do aluno, sendo uma adaptação para as necessidades específicas de cada um. A rotina visual que auxilia o aluno a entender claramente o que deve ser feito, promovendo senso de responsabilidade em relação às tarefas escolares.

A seleção de um método e organização de ensino acessível ao aluno pode-se constituir pela introdução de atividades prévias, preparando para conceitos mais

complexos ou por “atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno” (Brasil, 2003, p. 64) ou outras abordagens, de acordo com a necessidade.

A pessoa com TEA pode apresentar aderência rígida a rotinas, servindo de estratégias adaptativas para lidar com ambientes complexos, portanto, a rotina tem grande valor para organização e regulação do aluno (Whitman, 2019). Compreender e utilizar as estratégias de uma rotina funcional é essencial para adaptação dos alunos, assim, o Apêndice H exemplifica maneiras de utilização da rotina na escola. Conforme Whitman (2019, p. 347), “[...] rotinas definidas são benéficas para as crianças com autismo. A estrutura impede a ansiedade e libera os pacientes para que se beneficiem cognitivamente das experiências educacionais e de treinamento.” O professor observado aplicou as rotinas com todos os alunos, a partir da anotação no quadro, ato iniciado após a realização do curso. Dessa forma, os alunos permaneceram mais atentos as atividades e conscientes das necessidades e tarefas a serem realizadas.

Ao longo da consultoria, identificaram-se alguns obstáculos, sendo a falta de tempo por parte do professor o desafio mais proeminente. A construção coletiva necessária para a efetiva inclusão exige disponibilidade para reflexões e elaboração de novas ações. Para a qualificação dos processos inclusivos, é imperativo conceder aos professores a liberdade necessária concluir suas demandas usuais e refletir sobre a prática e realizar ajustes significativos. A falta de tempo pode comprometer a eficácia das iniciativas inclusivas, resultando em abordagens superficiais e menos engajamento por parte dos professores.

É relevante esclarecer as responsabilidades e funções de cada indivíduo envolvido no processo educacional a fim de evitar a transferência indiscriminada de responsabilidade, e o desafio evidente reside na falta de clareza sobre o papel do agente de apoio, cujas atribuições variam conforme o profissional em questão. A clareza dos papéis contribui para uma abordagem mais efetiva, na qual todos os envolvidos compreendem suas contribuições essenciais para o desenvolvimento educacional dos alunos.

No contexto educação mais global observa-se a falha quanto a comunicação e interlocução entre os atores da educação, pois o professor não possui conhecimento quanto as avaliações realizadas pelo setor de Educação Especial, quanto aos atendimentos de saúde, bem como não há convergência do trabalho da sala de recursos.

Ao considerarmos que a inclusão se afetiva a partir da união e conjunção da educação, família e saúde, no momento considera-se o atual cenário em grande atraso nesse aspecto.

A responsabilidade e papel de cada indivíduo precisa ser clarificada para que não haja a transferência de responsabilidade, pois o papel do agente de apoio não está claro e varia conforme o profissional do momento. Foi notado a imperatividade sob o professor do cumprimento de tarefas, currículos, atividades e outras funções, porém, não existe a definição de funções, responsabilidade e possibilidade na elaboração de adaptações, bem como a ausência do PEI.

Por outro lado, nota-se que esse movimento acontece nas situações emergenciais, quando o aluno tem necessidade grande de suporte ou está enfrentando dificuldades. Assim, o enfoque é dado apenas a situações problemas explícitos, e os alunos que estão integrados na escola, com menor nível de suporte não são incluídos efetivamente. A falta de uma abordagem proativa e abrangente pode comprometer a eficácia do processo inclusivo, negligenciando aspectos importantes do desenvolvimento individual do aluno com TEA.

Em suma, a consultoria possibilitou a troca de informações e a conscientização de situações críticas para os professores, evidenciando que para a construção do ambiente inclusivo demanda ações contínuas e recorrentes. Além disso, observou-se que, embora haja êxito dentro da turma em análise, há a necessidade de aprimorar e ampliar a perspectiva em relação às demandas específicas dos alunos, por meio de uma abordagem mais especializada.

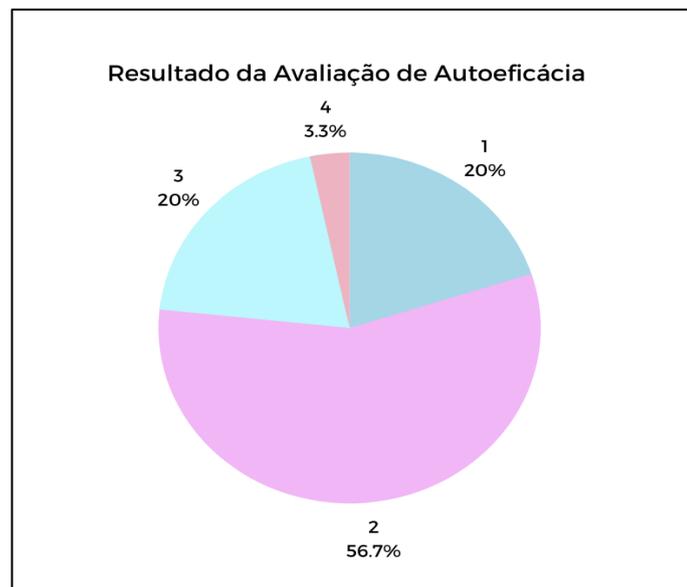
4.4.1 Avaliação de autoeficácia: análise do questionário final

A Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo foi aplicada ao início e ao final da formação com o professor selecionado, com o propósito de verificar os efeitos da intervenção. O questionário afere o nível de confiança desses profissionais em suas competências fundamentais para atender às necessidades do aluno com TEA.

Mediante a análise, o Gráfico 7 oferece uma síntese visual esclarecedora das respostas do professor pela avaliação de autoeficácia aplicado antes do curso. Este gráfico foi elaborado para proporcionar uma representação detalhada do percentual de qualificação atribuído a cada nível de confiança, variando de 0 a 5, conforme indicado nas respostas fornecidas.

A autoavaliação do professor revela uma perspectiva individual sobre suas próprias habilidades, refletida em uma escala de 0 a 5, onde 0 (não posso fazer nada) representa a falta de confiança e 5 (certamente posso fazer) indica total confiança. A análise da autoavaliação do professor revela uma distribuição indicando diferentes níveis de confiança em suas habilidades. Nota-se que a maioria das respostas está concentrada nos níveis 1 e 2, representando que uma parte significativa dos pontos o professor expressa falta de confiança ou confiança limitada em suas habilidades. A presença de 20% na autoavaliação 3 sugere que em algumas questões o professor se sente moderadamente confiante em suas habilidades.

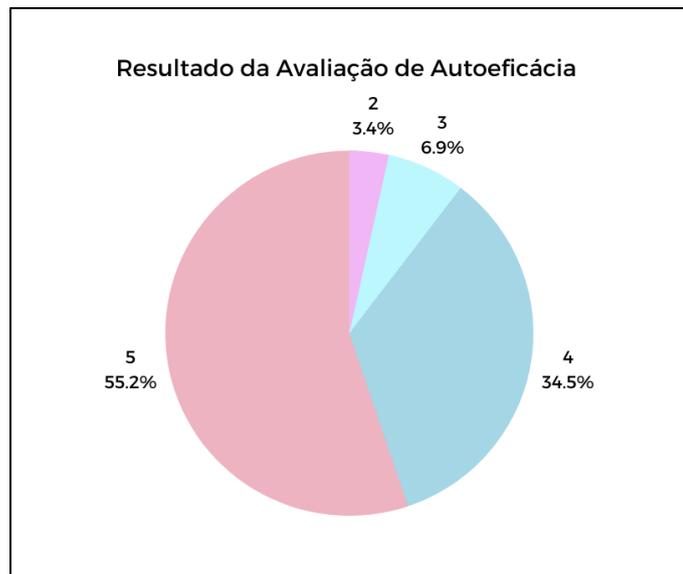
Gráfico 7. Resultado da Avaliação de Autoeficácia de Professores Pré-Formação.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Após a conclusão do curso de extensão e o acompanhamento da consultoria, foi realizada uma nova aplicação da avaliação. Os resultados obtidos foram compilados e apresentados no Gráfico 8, proporcionando uma visão do impacto das intervenções educacionais e consultivas no desempenho ou na perspectiva do professor.

Gráfico 8. Resultado da Avaliação de Autoeficácia de Professores Pós-Formação.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Neste caso específico, após a finalização das intervenções o professor em questão não se classificou mais nos níveis mais baixos de confiança, indicando que houve mudanças e não se sente incapaz diante das tarefas avaliadas. A maior parte das respostas enquadrou-se na pontuação 5 (55,2%) e 4 (34,5%). Sendo assim, a predominância é que o professor se considera capaz de incluir os alunos com TEA.

A maioria dos participantes da pesquisa de Lopes e Amato (2021) também demonstrou confiança em todos os aspectos da avaliação, e isso pode significar que os professores estão mais bem preparados e têm acesso a mais informações. Assim, o investimento na educação continuada resulta na autoeficácia ampliada e na qualificação dos educadores. A escala de autorreflexão possui subjetividade em suas respostas, porém, a autoconfiança na prática profissional pode influenciar a motivação e o desempenho diante o processo de ensino de alunos com TEA.

A autoeficácia docente está relacionada ao esforço e à motivação dos professores e afeta o desempenho de suas atividades laborais, o que também é válido para a efetivação da inclusão escolar, com destaque para os discentes com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação (Martins; Chacon, 2019, p. 704).

Autoconfiança do professor fortalece quando se encontra resultados positivos em sua sala de aula, validando suas habilidades e evidenciado pelo progresso dos alunos, contudo, ao lado, os insucessos influenciam na diminuição da autoconfiança. Outra fonte de autoeficácia surge de comunicações e críticas, que indicam o desempenho de professor a partir de terceiros (Bzuneck, 2017). Nestes termos,

[...] sentimentos de satisfação ou prazer que um professor experimenta em sua classe favorecerão seu senso de eficácia. Pelo contrário, altos níveis de estresse ou de ansiedade, associados ao medo de perder o controle, podem resultar em enfraquecimento da crença de autoeficácia (Bzuneck, 2017, p. 703).

A menor pontuação (nota 2) configurou-se na questão “escrever um plano de ensino para o aluno baseado em metas e objetivos”, na sequência (nota 3), “descrever prioridades dos pais em relação à aprendizagem do aluno” e “interpretar informações da avaliação para definição das metas e dos objetivos de ensino para o aluno”. É coerente inferir que a habilidade de escrever um plano de ensino eficaz está intrinsecamente ligada ao entendimento das prioridades dos pais e à interpretação de dados de avaliação. Sendo assim, são habilidades desenvolvidas a partir da prática e do conhecimento técnico multifatorial da criança com TEA.

Em consonância com Bernardes e Kelman (2020), o professor reconhece a importância da participação de uma equipe na elaboração do PEI, enfatizando a contribuição de toda equipe docente. As autoras destacam que, na escola investigada, a elaboração do PEI não é realizada por todos os educadores e a adesão ao processo de criação do planejamento foi gradual.

A responsabilidade do PEI vai além de um único profissional, os pais, educadores, terapeutas e pessoas do convívio da criança devem fazer parte no processo de elaboração do PEI. A equipe buscará trabalhar em conjunto para estabelecer objetivos que precisam ser mensuráveis, especificamente definidos e relacionados ao seu progresso (Bernier; Dawson; Nigg, 2021).

Dessa forma, compreende-se que é necessário o aprofundamento e qualificação do professor quanto a elaboração do planejamento de ensino, bem como a avaliação global da criança para o estabelecimento dos objetivos. Aliás,

[...] a inclusão é facilitada por meio da adoção de uma boa prática pedagógica, que, nesse caso, pode ser o PEI, cujas contribuições podem ser importantes para desenvolver competências e habilidades de alunos diagnosticados com TEA no ensino regular. A partir desses conhecimentos, acredita-se que sejam necessários estudos sobre como conhecer os alunos e sobre quais aspectos sobre esses estudantes o professor precisa saber para que esteja apto a construir um PEI (Rambo; Almeida; Martins; 2023, p. 17).

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de qualificar e expandir a formação dos professores, principalmente quanto a elaboração do PEI, incluindo o desenvolvimento de estratégias educacionais, adaptação, realização de uma avaliação

abrangente do aluno e elaboração de objetivos educacionais mais precisos e individuais.

Em suma, a autoavaliação do professor trouxe dados relevantes de sua individualidade que necessitam de apoio para o desenvolvimento de novas habilidades, destacando que o acompanhamento regular do docente se faz necessário e é fator relevante para novos aprendizados, orientações, bem como a aplicação de outras e novas ações pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade envolvida na educação inclusiva é notável, abrangendo desde as características individuais de cada aluno até as necessidades de adaptação e preparo da escola para receber esses alunos. O TEA acrescenta uma camada adicional de complexidade devido ao seu espectro e a variedade de características, o que torna inviável estabelecer um padrão ou receita única para o processo de inclusão. Ainda, a qualificação dos profissionais da educação e a prática docente desempenham um papel crucial, sendo necessários excelência e aprimoramento contínuo para alcançar os objetivos necessários. Portanto, a educação inclusiva não é um processo simples, mas um desafio que exige esforço, dedicação e aprimoramento constante por parte de todos.

Lembrando que o principal objetivo desta pesquisa foi compreender a percepção dos professores que trabalham com TEA sobre o processo de inclusão escolar dos alunos e, a partir daí, desenvolver uma formação continuada para esses docentes, este estudo demonstrou que os docentes enfrentam uma série de desafios diários em sua prática educacional e, frequentemente, expressam uma necessidade de formação para todos os profissionais envolvidos, assim, a ênfase na formação continuada emergiu como um aspecto significativo em todo processo da pesquisa. Apontou-se também para a percepção de desamparo entre os docentes, demonstrando a necessidade de uma reorganização do contexto escolar de forma a construir a inclusão de maneira efetiva.

A busca por soluções eficazes para isso exige um comprometimento coletivo, envolvendo não apenas os docentes, mas, também, a gestão escolar, as famílias e os profissionais de apoio. A inclusão efetiva demanda um esforço conjunto e contínuo, visando proporcionar a todos os alunos oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais e as políticas públicas trabalhem em direção à criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

O resultado do curso reafirmou a importância de o docente adaptar estratégias de ensino, aprender novas abordagens e ferramentas para facilitar o aprendizado do aluno, bem como compreender que a inclusão é um processo contínuo. Os professores entendem a importância de aderir a melhores práticas e comprometem-se com oportunidades de aprendizagem e na criação de um ambiente inclusivo para todos os alunos, independentemente de seus talentos ou qualidades específicas.

A pesquisa evidencia que a formação de professores não é a única solução para os desafios de inclusão dos estudantes TEA. As questões estruturais na educação, como a sobrecarga nas salas de aula e a escassez de recursos tornam mais difícil criar um ambiente inclusivo. Estas questões estruturais necessitam de abordagens abrangentes e sistemáticas, envolvendo políticas educacionais e investimentos adequados.

As políticas públicas precisam ser melhoradas com investimentos significativos para assegurar uma inclusão eficaz. As escolas devem repensar as suas estruturas e abordagens, dando prioridade à formação de professores e ao apoio contínuo, fornecendo recursos e adaptações adequadas para garantir a participação de todos os alunos. A responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos não deve ficar exclusivamente com os professores, pois parcerias entre profissionais da educação, saúde e as famílias são cruciais para que a inclusão ocorra.

Ressalta-se que a investigação evidenciou a necessidade e a importância da formação não só para os professores, mas, também, para agentes de apoio, mediadores ou professores de apoio. Isto implica repensar a educação inicial e contínua dos professores, com ênfase em cursos abrangentes e contínuos que auxiliem no desenvolvimento de competências e métodos adequados para atender às necessidades das crianças com TEA, propiciando a prática inclusiva.

A pesquisa trouxe uma contribuição significativa, principalmente, por meio da intervenção prática com os docentes, realizada durante o curso de extensão e na consultoria. Embora esses momentos tenham sido pontuais e breves, eles desempenharam um papel na jornada de reflexão e na construção das ações docentes voltadas para os alunos com TEA. Essas intervenções estimularam os professores a se engajarem no processo de formação continuada, o que é essencial para que seus alunos possam, de fato, receber um ensino de qualidade com equidade. Ao mesmo tempo, a contribuição da pesquisa vai além desses momentos de intervenção prática, pois ela aborda o papel crucial da formação continuada como um processo contínuo e dinâmico e ressalta a necessidade da qualificação, aprimoramento para promover uma educação mais inclusiva.

Este estudo destaca a importância da inclusão escolar dos alunos e a relevância da necessidade da formação continuada como componente crítico do processo. No entanto, reconhece-se que o estudo tem limitações, incluindo o escopo restrito ao Ensino Fundamental e a amostra limitada de participantes. Assim, sugere-se a

ampliação do alcance e público, em vista de que as conclusões podem não ser generalizáveis para diferentes contextos educacionais ou localizações geográficas.

Não há uma intenção de esgotar aqui esse tema em discussão. Portanto, finaliza-se este estudo apontando para a necessidade de continuidade na investigação da percepção dos docentes da inclusão escolar, e como as estratégias de formação continuada podem ser otimizadas para melhorar o ensino e a aprendizagem de alunos com TEA. Isso implica em promover estudos longitudinais para acompanhar os efeitos dos programas de formação contínua ao longo do tempo, validar a sua eficácia e identificar quaisquer mudanças necessárias. Isso permitirá a criação de políticas e procedimentos mais eficazes e inclusivos para atender os alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV)**. Washington: American Psychiatric Association, 1995.

ARANTES, D. R. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XMzn8JgSsdGhz7yrbHJr6GD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva: Alunos com Necessidades Educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da Consultoria Colaborativa para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014. DOI: 10.5902/1984686X8639. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BECK, R. G. **Estimativa do Número de Casos de Transtorno do Espectro Autista no Sul do Brasil**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Ciências da Saúde, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BELLO, S. F.; MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria Colaborativa entre Fonoaudiólogo e Professor: Análise dos Diários Reflexivos. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 ago. 2023.

BERNARDES, A. O.; KELMAN, C. A. A Percepção de Professores do PEI em um Curso a Distância. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 1-12, 2020. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n12-239>. Disponível em: <https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21361/17050>. Acesso em: 07 set. 2023.

BERNIER, R. A.; DAWSON, G.; NIGG, J. T. **O que a Ciência nos Diz Sobre o Transtorno do Espectro Autista: Fazendo as Escolhas Certas para o Seu Filho**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BONOTTO, R. S. C. **Uso da Comunicação Alternativa no Autismo: Um Estudo sobre a Mediação com Baixa e Alta Tecnologia**. 2016. 180f. Tese (Doutorado)- Pós Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 20 set. 2022

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República**, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Capítulo 06. Brasília, 2000.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T.. Educação Inclusiva: As Implicações das Traduções e das Interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359–379, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?lang=pt#>. Acesso em: 05 out. 2023.

BUFFLE, P.; NARANJO, D. Early Identification and Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review on Evidence-Based Recommendations: Narrative Review. **Revista Ecuatoriana de Pediatría**, Equador, v. 22, n. 3, p.1-19, 2021. DOI: 10.52011/113. Disponível em: <http://rev-sep.ec/index.php/johs/article/view/113>. Acesso em: 3 maio. 2023.

BZUNECK, J. A. Crenças de Autoeficácia de Professores: Um Fator Motivacional Crítico na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 697–708, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CALERO, J.; GÓMEZ, K.; HERRERA, M. **Implementación de Pictogramas Como Estrategia Didáctica para Mejorar la Orientación Espacial en el Proceso de Aprendizaje De Niños Com Autismo**. 2018. 99f. Tese. Universidad Nacional Abierta Y A Distancia, Cartagena. Disponível em: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/18073> Acesso em: 1 nov. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/#>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A.. Competência Social, Inclusão Escolar E Autismo: um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 315–324, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/cJXjLQ4GKVsjN6J57VTyvBq/#> Acesso em: 1 nov. 2023.

CANABARRO, R. C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHMIDT, C. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 229-246, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z7fSJBY9jTF88zwKbsW4w4K/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio. 2023

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. 2004. 300p. Tese (Doutorado)- Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal De São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A.; A Escola Inclusiva: Seus Pressupostos e Movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CARR, D.; FELCE, J.. The Effects of PECS Teaching to Phase III on the Communicative Interactions Between Children with Autism and their Teachers. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, USA, v. 37, n. 4, p. 724-737, 28 set. 2006.

Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0203-1#citeas>. Acesso em: 08 out 2023.

COSTA, A. S. C.; ZANATA, M.; CAPELLINI, L. M. F. A Educação Infantil com Foco na Inclusão de Alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Bauru, v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e Práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CUNHA, E. **Autismo na Escola**: Um Jeito Diferente de Aprender, um Jeito Diferente de Ensinar - Ideias e Práticas Pedagógicas. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DINIZ, M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Específicas-Avanços e Desafios**. Autêntica, 2017.

ELEBY, C. **The Impact of a Student's Lack of Social Skills on their Academic Skills in High School**. Online Submission, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ed529283>. Acesso em: 15 jul. 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, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszsbQm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FELINTO, J. F. .; BARBOSA , T. V. dos S. .; FERREIRA, M. B. L. S. .; DUTRA, A. B. de O. .; GOMES, M. S. de F. .; FIDELIS, J. da S. .; SILVA, M. J. N. da .; DRIESKENS, D. C. . The Contribution of Applied Behavior Analysis - ABA in the Inclusion of Children with Autistic Spectrum Disorder in the School Environment. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 12, n. 6, p. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41929>. Acesso em: 1 sep. 2023.

FERREIRA, M.; BRANDÃO, T.; SANTOS, A. P. Conceitos e Representações sobre Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Estudo Qualitativo Com Educadoras de Infância. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, Santa Maria, v.4, n. 17, p. 33-46, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marco-Ferreira-15/publication/331299463>. Acesso em: 3 nov. 2023.

FIGUEIRA, E. **O que é Educação Inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

FIGUEIREDO, B. Q. de .; ANDRADE, A. C. A.; FERREIRA, H. H. de S.; DIAS, J. N.; GOMES, L.; DO VALLE, K. C. B.; CARVALHO, M. E. G. de .; NAVA, S. L. R.; GOMES, S. A.; ARAUJO, Y. C. Possible genetic and phenotypic factors that corroborate the genesis of Autism Spectrum Disorder (ASD): an integrative literature review. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 13, p.

e137111335435, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35435>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FINELLI, L. A. C.; SOUZA, E. M.; SILVA, G. F. Consultoria colaborativa: uma proposta de intervenção escolar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Espanha, p. 70-73, 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58754898/28_Consultoria_Colaborativa_uma_proposta_de_Intervencao_Escolar. Acesso em: 07 mar. 2023.

FOMBONNE, E. Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, Montreal, v. 33, n. 4, p. 365-382, 2003. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025054610557#citeas>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1997.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. **Pesquisa Aplicada – Reflexões Sobre Conceitos e Abordagens Metodológicas**. 1. ed. Revista Biblioteca digital FGV, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace%3B/bitstream/handle/10438/18700/A_pesquisa_aplicada_conceito_e_abordagens_metodo. Acesso em: 5 nov. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B.. Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687–705, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sYkWHBfFgPY-Zphq67GDrGJF/#>. Acesso em: 3 nov. 2023.

GONÇALVES, L. F. H.; NETO, V. F.; OLIVEIRA, B. B. G.; GONÇALO, A. C. M.; GASPAR, C. C. C.; REGADAS, M. S.; SANTOS, A. M. R.; SANTOS, S. P. P. dos; GOMES, M. E. M.; ARAUJO, M. C. P.; CARDOSO, E. N. de S.; MELO, I. V. A. C.; SILVA, I. L. T.; GUIMARÃES, H. S.; SANTANA, P. M.; SANTOS, M. E. C. M.; SELF, I. A. A. G.; BATALHA, R. S.; COSTA, L. M.; CABRAL, B. D. V. C.; OLIVEIRA, T. S.; CAVALCANTE, M. L. H.; CAVALCANTE, G. B. S.; COSTA, A. S. F.; CARVALHO, M. E. F.; ARRUDA, I. K. C.; ALBUQUERQUE, E. F.; SANTOS, I. C. B.; SILVA, V. M. S.; GARCIA, I. M.; PASCUTTI, P. F. G.; MEDEIROS, E. O. L. Inclusão Escolar de Alunos Portadores de Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Uma Revisão Sistemática. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 1382–1394, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/50691>. Acesso em: 9 ago. 2023.

GUIMARÃES, C. A.; COSTA, C. S. L.; LESSA, T. C. R. Avaliação e Manejo de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares com Deficiência. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15877>. Acesso em: 8 set. 2023.

IBGE. **Pessoas com Deficiência**. 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-obrasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 30 maio 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOCHEM, B. Formação Continuada de Professores no Estado de Santa Catarina sobre o TEA. **Rein! Revista Educação Inclusiva**, Paraíba, v.6, n.2, p.1-12, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/581/746>. Acesso em: 1 junh. 2023.

JORDAN, A. **Skills in Collaborative Classroom Consultation**. 1. ed. New York: Routledge, 1994.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2022.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria Colaborativa como Estratégia de Formação Continuada para Professores que Atuam com Estudantes com Deficiência Intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 983–999, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 9 ago. 2023.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os Estudantes Considerados com Deficiência Atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ Ufms**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LEMONS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S.. Inclusão de Crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 117–130, jan. 2014. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes> Acesso em: 3 nov. 2023.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: Compreensão e Práticas Baseadas em Evidências**. Livro Eletrônico, Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/Adequações Curriculares no Processo de Inclusão: Das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas. **Anais Congresso Nacional De Educação: Educere**, Curitiba, v. 03, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3161_1327.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARTINS, M. F. A.; IBIAPINA, E. F. V.; CARNEIRO, R.U. C. Formação de

Educadores e a Construção da Escola Inclusiva. **Editora UFGD**, Dourados, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3080>. Acesso em: 20 abril. 2023

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia Docente e Educação Especial: Revisão da Produção de Conhecimento Nacional e Internacional com Ênfase na Formação de Professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e70/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35883. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35883>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTI, L. L.; SIGOLO, S. R. R. L. Formando Professores para a Educação Inclusiva: Revisão da Literatura. **Anais Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar**, Galoa, v. 1, n.1, p.1-14, 2019, Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204080>. Acesso em: 20 abril. 2023

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204080?locale-attribute=en>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MOREIRA, J. R.; DAMASCENO, A. R.; SOUSA, S. M. Políticas Públicas de Inclusão em Educação e o Transtorno do Especto Autista. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 12, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/download/635/646/1321>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MOUSINHO, R; SCHMID, MESQUITA, F; PEREIRA J; MENDES L; SHOLL R; NÓBREGA, V.. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p.92-108, 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes> Acesso em: 3 nov. 2023.

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, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 27 abril. 2023.

NUNES, J. C. S.; ALVES, F. I. B. M. Inclusão de Criança com Autismo em Sala de Aula. **Id On Line Revista de Psicologia**, Pernambuco, v. 16, n. 63, p. 584-595, 31 out. 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3607/0>. Acesso em: 02 set. 2023.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da Arte sobre Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-65, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11223>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a Inclusão: Um guia para o Aprimoramento da Equipe Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGANOTTI, E. G.. **Autoeficácia Docente na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14983>. Acesso em: 5 jun. 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei n. 18.419 de 07 de janeiro de 2015. **Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PANERAI, S., FERRANTE, L.; ZINGALE, M.. Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) Programme as Compared with a Non-Specific Approach. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 46, n. 4, p.318-327, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1046/j.1365-2788.2002.00388.x> Acesso em: 3 nov. 2023.

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia assistiva**. 2008. 178f. Tese (Doutorado)- Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10424> Acesso em: 1 nov. 2023.

PEREIRA, A. Pesquisa Prática e Pesquisa Aplicada em Educação: Reflexões epistemo-metodológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 10598, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10598>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 27 abril. 2023.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. O Que há de Especial na Educação Especial Brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 01 abril. 2023.

DEL PRETTE, Z., DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. Petrópolis, Vozes. 2005.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental**. 2020. 188 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205>. Acesso em: 01 set. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de Estudante com TEA no Ensino Regular e Contribuições do Plano Educacional Individualizado: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342>. Acesso em: 8 set. 2023.

RIBEIRO, M. D.; MELO, R. C. N.; SELLA, A. C. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 425–440, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25264>. Acesso em: 8 set. 2023.

RIGO, N. M.; OLIVEIRO, M. M. Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais. **Políticas Públicas Avaliação e Gestão**. São Paulo, v. 51, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pjtjgXVqfdx9xhnm/#ModalHowcite>. Acesso em: 13 out. 2023.

RIPLEY, S. **Collaboration Between General and Special Education Teachers**. Washington: ERIC Digest. 1997.

SANT'ANA, W.; SANTOS, C. A Lei Berenice Piana e o Direito À Educação dos Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]**, Goiás, v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016. Disponível <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/> Acesso em: 05 outubro 2022.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: Contribuições Teóricas e Práticas**. Editora Appris, 2020.

SEWALD, S. **A Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da Inclusão de Alunos com TEA**. 2020. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4124>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, G. F.; PLESTCH M.D; SARDAGNA, H.V; BEZERRA, A.C.S. Educação Especial e Diversidades: Emergências Atuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 7-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6697>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, I. F.; DAMÁZIO, M. F. M. Alunos com Autismo na Escola Comum: Eis a Questão. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 349–361, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13164>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA, M. G. L.; LOPES, C. N. A Formação Continuada do Professor Especialista em TEA na Atualidade. **Revista Científica Educ@ção**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 713–727, 2023. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/64>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SILVA, J. J.; PERES, C. P.; PRZYLEPA, M. A Prática Pedagógica do Professor de Apoio na Inclusão dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 83, p. 24-37, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57465>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SOARES, R. T. C. **A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. 2022. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 09 junho. 2023.

SOUSA, P. B. **O Professor do Ensino Regular e o Transtorno do Espectro Autista: Revisão Integrativa**. São Paulo, 2021. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/bitstream/handle/11600/62363/Priscila%20vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 maio 2023.

STICHTER, J. P.; RILEY, T. C.; JIMERSON, S. R. Assessing, Understanding, and Supporting Students with Autism at School: Contemporary Science, Practice, and Policy. **School Psychology Quarterly**, Washington, v. 31, n. 4, p. 443-449, dez. 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27929316/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

STRAVOGIANNIS, A. L. **Autismo: Um Olhar por Inteiro**. Literare Books, 2021.

SULAIMAN, A. Promoting Collaborative Consultation to Improve the Quality of Inclusive Education in Indonesia. **Academic Journal Perspective: Education, Language, and Literature**, Cirebon, v. 6, n. 2, p. 80, 25 out. 2018. Disponível em: <https://jurnal.ugj.ac.id/index.php/Perspective/article/view/1357>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação Para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986

TREBIEN, M. M.; SOUZA, W. R.; OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. L. Formação Continuada de Professores. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Roraima, v. 13, n. 1, p. 91-102, 29 maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/359>. Acesso em: 23 abr. 2023.

TOLEDO, J. A. C.; SILVA, C. T. R.; FERNANDES, M. Autismo e Inclusão: Considerações das Profissionais de Apoio em uma Escola Estadual de Minas Gerais. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, Minas Gerais, v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1346>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VASCONCELLOS, R. N.; SOUZA, M. H. N.; PEREIRA, J. A. O Autismo Infantil no Âmbito Escolar e suas Abordagens (Ex)Inclusivas: Revisão Integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 1-13, 28 mar. 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/6933>. Acesso em: 23 fev. 2023.

VECCHIA, C. C. S. D.; VESTENA, C. L. B. Aprendizagem Escolar de Crianças com Autismo e as Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pelos Professores. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 81-98, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/52097>. Acesso em: 08 out 2023.

WALTER, C. C. F. Formação Inicial em Atendimento Educacional Especializado para Futuros Professores. In: GIKOVATE, Carla. **AUTISMO: Caminhos para a Inclusão**. Bogota: Editorial Institucional de La Corporación Universitaria Iberoamericana, 2020. p. 1-228. Disponível em: <https://fec.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Autismo-Caminhos-para-a-Inclus%C3%A3o.pdf#page=105>. Acesso em: 17 out. 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-8, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento do Autismo**. M. Books Editora, 2019.

WHO. **Classificação das Doenças Mentais da CID 10**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

WHO. Meeting Report: Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disorders: From Raising Awareness to Building Capacity: **World Health Organization**, Geneva, Switzerland, September 2013. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2022.

WING, L. Autistic Spectrum Disorders. **Bmj**, Inglaterra, v. 312, n. 7027, p. 327-328, 10 fev. 1996. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/312/7027/327.full.pdf+html>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar**: Pesquisando Políticas, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Paco Editorial, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

- 1) Qual a sua Formação/Graduação?
- 2) Você possui Especialização(ões)? Qual(is)?
- 3) Quanto tempo de experiência em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental você possui?
- 4) Quanto tempo de experiência na inclusão de alunos com deficiência você possui?
- 5) Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais você possui?
- 6) Você já participou ou está participando de alguma formação continuada voltada ao atendimento de alunos com TEA? () Sim () Não
- 7) Se sim, qual(is)?
- 8) Uma formação continuada para professores(as) pode contribuir para a sua atuação no atendimento de alunos com TEA? (Como? Por quê? Explique.)
- 9) Qual a sua percepção do processo de inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 10) Você se sente preparado para trabalhar com alunos com TEA? () Sim () Não
- 11) Se não, por que?
- 12) Você sente alguma necessidade para melhorar a inclusão escolar dos alunos com TEA?
- 13) Qual o seu principal desafio ao atuar no atendimento e inclusão dos alunos com TEA?
- 14) Você utiliza o plano de ensino individualizado para seus alunos? () Sim () Não
- 15) Que tipos de metodologias ou métodos de trabalho com TEA você conhece? Na sua prática você utiliza alguma metodologia ou recurso?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Uma formação continuada para ação docente: possibilidades na inclusão de alunos com TEA

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE”

Pesquisador responsável: Andreza dos Santos Munaretti

Endereço de contato (Institucional): Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Lot. Univeritário das Américas, Foz do Iguaçu - PR, 85870-650

Orientador: Marcos Lübeck

Prezado(a) senhor(a),

Por meio deste termo, o(a) convidamos a participar de uma pesquisa científica intitulada Uma formação continuada para ação docente: Possibilidades na inclusão de alunos com TEA. A pesquisa mencionada terá como objetivo principal de compreender a percepção dos professores no processo de inclusão escolar dos alunos com TEA e realizar uma formação continuada para estes docentes, e têm o propósito de realizar uma formação continuada, por meio de um curso e uma consultoria colaborativa e verificar os indicadores do senso de autoeficácia docente.

Sua participação se dará através dos questionamentos realizados pela pesquisadora com a proposta de levantar informações sobre a inclusão e a participação da formação continuada, constituída por um curso de extensão e uma consultoria colaborativa, no qual será aplicado o questionário Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo no início e final da formação.

A pesquisadora, única pessoa responsável e autorizada as ações, assegurando ao participante riscos mínimos, sendo utilizado o sigilo total das identidades fornecidas, discrição, limitação ao acesso dos dados e evitação de coleta de dados sensíveis ou que permitem a identificação, porém existe o risco de exposição e perda da confidencialidade.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação. Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Este documento que você vai assinar contém 2 páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Andreza dos Santos Munaretti, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE C – ESTUDO DE CASO

ESTUDO DE CASO

Nome do aluno: João

Série: 5º ano do Ensino Fundamental

João é um aluno com diagnóstico de TEA de 10 anos, que apresenta dificuldades em se comunicar verbalmente e em interagir com colegas. Ele é capaz de ler e escrever palavras simples, mas apresenta dificuldades em compreender textos mais complexos e em fazer operações matemáticas. No entanto, ele tem facilidade em lidar com jogos e atividades lúdicas, possui hiperfoco no homem aranha e é muito criativo. Apresenta hiporreatividade sensorial, costuma empurrar os colegas, quebrar os materiais e possui dificuldade em ficar sentado.

Elabore um planejamento de intervenção educacional para esse aluno seguindo os pontos abaixo:

1. Quais objetivos poderiam ser traçados?
2. Quais estratégias podemos utilizar para alcançar os objetivos?
3. Que recursos teríamos para dar suporte a intervenção?
4. Quais adaptações curriculares podem ser utilizadas para esse aluno?

APÊNDICE D – ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO

ATIVIDADE PARA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Cenário	
Qual foi o comportamento emitido pelo aluno?	
Qual foi a consequência do comportamento do aluno?	
O que aconteceu posteriormente com a frequência do comportamento?	
Qual era a situação antecedente ao comportamento?	
Qual você julga que seja a função desse comportamento?	
Comportamento alternativo/substituto	

APÊNDICE E – MODELO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Nome do aluno:

Idade:

Diagnóstico:

Avaliação:

Programa de Intervenção

I. Comunicação

Objetivo:

Estratégia:

II. Habilidades Acadêmicas:

Objetivo:

Estratégia:

Objetivo:

Estratégia:

III. Habilidades Sociais:

Objetivo:

Estratégia:

IV. Habilidades de autocuidado

Objetivo:

Estratégia:

I. Barreiras de aprendizagem

Objetivo:

Estratégia:

Objetivo:

Estratégia:

APÊNDICE F – RESUMO DE ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO

ADAPTAÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

1. Adaptação de Material:

Utilização de recursos visuais adicionais, como imagens, gráficos e diagramas, para auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Uso de livros ou textos adaptados com vocabulário simplificado ou com apoio de imagens para alunos com dificuldades de leitura.

Utilização de material manipulativo, como blocos de encaixe ou objetos concretos, para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos.

Utilizar agendas, calendários ou listas de tarefas para ajudar o aluno a organizar suas atividades diárias e acompanhar suas responsabilidades

Oferecer estratégias de leitura, como o uso de marcadores de texto, sublinhar palavras-chave, fornecer glossários ou resumir informações, para auxiliar o aluno a compreender textos mais complexos.

2. Adaptação de Avaliação:

Utilização de diferentes formatos de avaliação, como respostas curtas, questões objetivas ou atividades práticas, de acordo com as necessidades do aluno.

Ampliação do tempo de realização da avaliação para alunos que necessitam de mais tempo para processar as informações e responder às questões.

Fornecimento de suporte, como leitura oral das perguntas ou uso de recursos de tecnologia assistiva, para alunos com dificuldades de leitura ou escrita.

Adaptar os critérios de avaliação, levando em consideração as habilidades e metas individuais do aluno. Isso pode incluir a redução da quantidade de questões, o uso de formatos alternativos de resposta (por exemplo, oral em vez de escrita) ou a avaliação com base no progresso individual.

Permitir que o aluno utilize recursos de apoio durante as avaliações, como notas de estudo, dicionários, esquemas visuais ou calculadoras, para facilitar a demonstração de conhecimento.

Ensinar ao aluno estratégias de autoavaliação, para que possa monitorar seu próprio progresso e identificar áreas em que precisa de apoio adicional.

3. Adaptação de Metodologia:

Uso de estratégias de ensino diferenciadas, como aprendizagem baseada em projetos, jogos educativos ou aprendizagem cooperativa, para engajar e motivar os alunos.

Divisão das tarefas em etapas menores e sequenciais, fornecendo instruções claras e orientações passo a passo para facilitar o entendimento e execução das atividades.

Adaptação do ritmo de ensino, permitindo um tempo adicional para revisão e reforço dos conteúdos quando necessário.

Simplificar o currículo, reduzindo a quantidade de informações apresentadas de uma só vez. Isso pode ser feito por meio da seleção de conceitos-chave, focando em aspectos essenciais do conteúdo.

Utilizar técnicas de memorização e estratégias de retenção de informações, como o uso de mnemônicos, mapas mentais, repetição espaçada ou a associação de conceitos com elementos visualmente significativos.

4. Adaptação de Ambiente:

Disponibilização de espaços de trabalho alternativos, como mesas ou cadeiras com suporte de apoio postural, para alunos com dificuldades motoras.

Redução de estímulos sensoriais no ambiente, através do uso de divisórias, fones de ouvido ou controle de iluminação, para alunos com sensibilidade sensorial

Criar um ambiente de sala de aula visualmente organizado, com rótulos, cartazes e sinais claros, para ajudar o aluno a se orientar, seguir rotinas e entender as expectativas de comportamento.

5. Adaptação do tempo:

Permitir um tempo estendido para a realização de atividades ou avaliações, levando em consideração as dificuldades de processamento do aluno com TEA.

Permitir que o aluno progrida em seu próprio ritmo, adaptando o cronograma de ensino e oferecendo oportunidades de revisão e reforço de conteúdos sempre que necessário.

Permitir pausas regulares durante as atividades de aprendizagem para atender às necessidades individuais do aluno em relação ao tempo de atenção, intercalando momentos de trabalho com momentos de descanso ou atividades físicas breves.

6. Parcerias:

Estabelecer uma parceria com profissionais de apoio, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos ou psicólogos, para desenvolver estratégias de adaptação curricular específicas para as necessidades do aluno.

Envolver ativamente a família do aluno no processo de adaptação curricular, compartilhando informações, estratégias e estabelecendo um diálogo constante para alinhar as práticas educacionais tanto na escola quanto em casa.

7. Suporte para regulação emocional:

Oferecer estratégias de apoio para ajudar o aluno a regular suas emoções durante as atividades de aprendizagem, como pausas regulares, técnicas de respiração, uso de ferramentas de autogerenciamento emocional ou criação de um ambiente seguro para expressar sentimentos.

Reconhecer e valorizar as formas não verbais de expressão emocional do aluno, como gestos, expressões faciais ou linguagem corporal, e incentivar a comunicação dessas emoções de maneira apropriada. Identificar estratégias de autorregulação específicas para o aluno com TEA, levando em consideração suas preferências, interesses e necessidades individuais.

8. Apoio para habilidades de comunicação e sociais:

Incluir atividades que visem ao desenvolvimento das habilidades sociais e à interação social, como jogos cooperativos, exercícios de simulação de situações sociais ou grupos de discussão estruturados. Promover a interação entre alunos, incentivando a cooperação e o apoio mútuo, por meio de parcerias de trabalho, grupos de estudo ou atividades em equipe.

Organizar atividades em grupo com papéis e responsabilidades claramente definidos, fornecendo orientações e estrutura para facilitar a colaboração e a interação entre os alunos.

Oferecer opções de comunicação alternativa, como uso de imagens, sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) ou tecnologias assistivas, para promover a participação e expressão do aluno com TEA.

9. Suporte para dificuldades motoras:

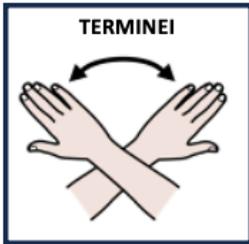
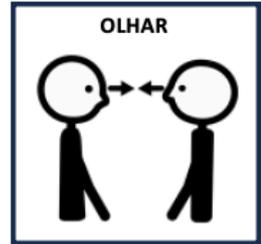
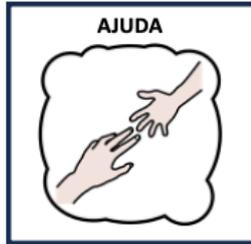
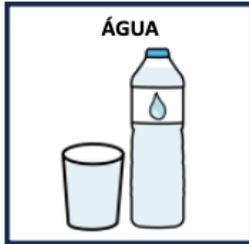
Adaptar o ambiente físico e fornecer recursos que facilitem a participação do aluno com TEA que apresenta dificuldades motoras, como cadeiras adaptadas, mesas ajustáveis em altura ou recursos de apoio para a escrita.

Oferecer recursos e atividades que visem ao desenvolvimento das habilidades motoras finas, como o uso de jogos de encaixe, atividades de recorte e colagem, ou exercícios de escrita.

Modificar tarefas escritas, como reduzir a quantidade de perguntas, fornecer espaços delimitados para as respostas, oferecer modelos ou usar folhas de papel com pauta ampliada, para facilitar a realização das atividades de escrita.

Lembrando que as adaptações curriculares devem ser individualizadas, considerando as necessidades e habilidades de cada aluno com TEA, e devem ser realizadas em colaboração com a equipe pedagógica e a família.

APÊNDICE G – PICTOGRAMAS



APÊNDICE H – ATIVIDADE ESCRIVA CURSIVA

Aluno

A u o

l n

A u o

l n

A u o

l n

~

~

a b

i j

c d

k l

e f

m n

g h

o p

APÊNDICE I – FICHA TAREFAS

TAREFAS



TAREFAS



APÊNDICE H – ROTINA

ROTINA



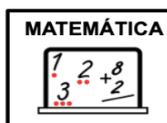
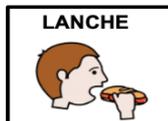

1 _____
 2 _____
 3 _____
 4 _____
 5 _____



ROTINA




1 3
 2 4
 5 6



ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Itens	Considerações
Item 1 O ambiente físico é acessível para esse aluno?	
Item 2 Há material didático de apoio? (alfabeto móvel; material concreto; computador; revistas; livros; jogos etc.)	
Item 3 Considera-se as necessidades educacionais e os apoios/desafios necessários a fim de ajustar o ensino ao aluno?	
Item 4 O professor procura oferecer respostas pedagógicas adequadas às características e necessidades do aluno?	
Item 5 O aluno recebe atenção individualizada por parte do professor?	
Item 6 Busca-se garantir a aprendizagem, conforme os objetivos educacionais estabelecidos, considerando-se os conhecimentos do aluno?	
Item 7 Existem adaptação, flexibilização ou enriquecimento curriculares (caso necessário)?	
Item 8 Auxilia-se o aluno na aquisição de independência?	
Item 9 Há condições para que todos os alunos participem?	
Item 10 O ambiente é propício para interações sociais positivas entre os alunos?	
Item 11 As interações entre professor e alunos são positivas?	
Item 12 As estratégias utilizadas favorecem a cooperação entre os alunos?	
Item 13 No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente?	

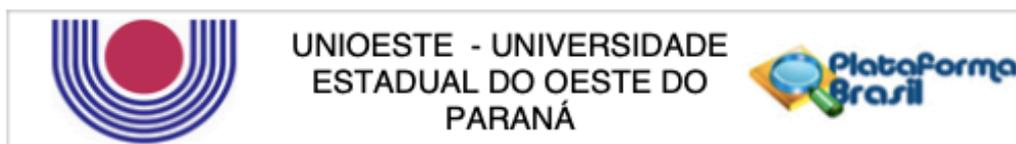
Fonte: Paganotti (2021, p. 286).

ANEXO B – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO		
Nome:		
Data:		
Este questionário foi concebido para auxiliar na melhor compreensão dos tipos de coisas que criam dificuldades para os professores de alunos com autismo. Por favor, avalie seu grau de certeza em relação aos itens discutidos, no que diz respeito ao aluno com autismo, que você pode fazer. Escreva o número apropriado no espaço fornecido.		
Escreva o número apropriado no espaço dado. Avalie seu grau de confiança ao marcar o número de 0 a 5 usando a escala dada abaixo:		
0 (não posso fazer nada)		5 (certamente posso fazer)
Lembre-se de responder com o(s) aluno(s) em mente		
		Confiança (0-5)
1.	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno.	
2.	Descrever as características do aluno que se relacionam ao autismo.	
3.	Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo.	
4.	Interpretar informações da avaliação para definição das metas e dos objetivos de ensino para o aluno.	
5.	Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo aluno.	
6.	Escrever um plano de ensino para o aluno baseado em metas e objetivos.	
7.	Elaborar atividades de ensino para o aluno.	
8.	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para o aluno.	
9.	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência do aluno.	
10.	Auxiliar o aluno a compreender os outros.	
11.	Auxiliar o aluno a ser entendido pelos outros.	
12.	Proporcionar oportunidades de comunicação em sala de aula ao longo do dia para o aluno.	
13.	Avaliar as causas dos problemas de comportamento do aluno.	
14.	Planejar apoio para os comportamentos positivos do aluno.	
15.	Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno.	
16.	Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.	
17.	Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e os objetivos do aluno.	
18.	Avaliar as habilidades de interação social do aluno.	
19.	Avaliar a habilidade de brincar do aluno.	
20.	Ensinar habilidades/estratégias de interação social ao aluno.	
21.	Ensinar ao aluno habilidades de brincar.	
22.	Ensinar os colegas para aprimorar as habilidades sociais do aluno.	
23.	Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno.	
24.	Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno.	
25.	Descrever prioridades dos pais em relação a aprendizagem do aluno.	
26.	Auxiliar o aluno a manter-se engajado.	
27.	Sustentar a atenção do aluno.	
28.	Motivar o aluno.	
29.	Auxiliar o aluno a sentir-se competente.	
30.	Ensinar habilidades acadêmicas ao aluno.	

Fonte: Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018, p. 243).

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 5.800.125

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Faltou a inclusão do Anexo I.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

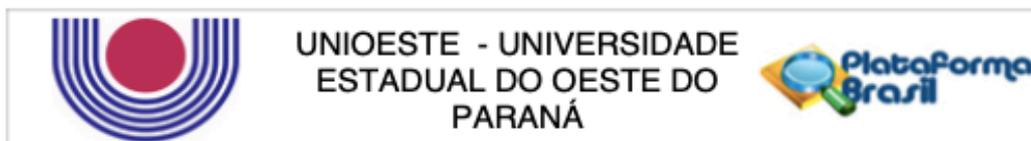
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2026255.pdf	24/10/2022 17:16:45		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	24/10/2022 17:15:45	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocompleto.pdf	24/10/2022 17:14:41	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOassinada.pdf	14/10/2022 14:59:46	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Outros	curriculolates.pdf	06/10/2022 11:08:47	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Outros	ANEXO_A_QUESTIONARIO.pdf	06/10/2022 11:07:08	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/10/2022 11:03:57	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/10/2022 11:03:13	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APENDICEC_ASSINADO.pdf	06/10/2022 11:01:51	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APENDICEA_ASSINADO.pdf	06/10/2022 10:59:43	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICEB.pdf	06/10/2022 10:59:06	Andreza dos Santos Munaretti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.800.125

Não

CASCADEL, 07 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br