

Marilyn Fabíola Figueira Xabregas Coelho

**AS PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS  
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NAS  
SALAS DO 6º ANO DO ENSINO REGULAR, NUMA ESCOLA DE SANTARÉM  
(BR)**



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023



Marilyn Fabíola Figueira Xabregas Coelho

**AS PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS  
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NAS  
SALAS DO 6º ANO DO ENSINO REGULAR, NUMA ESCOLA DE SANTARÉM  
(BR)**



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023

Marilyn Fabíola Figueira Xabregas Coelho

**AS PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS  
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NAS  
SALAS DO 6º ANO DO ENSINO REGULAR, NUMA ESCOLA DE SANTARÉM  
(BR)**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023

## **RESUMO**

Hoje, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola. A inclusão para realmente fazer jus à palavra dita, precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola. Este estudo tem como objetivo geral compreender quais as perspectivas dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em sala de aula, no que se refere ao conhecimento sobre a problemática, ao ensino aprendizagem e às necessidades de formação. Foi realizado em uma escola Privada de Ensino Regular na cidade de Santarém no Pará. Trata-se de um estudo descritivo, de tipo qualitativo, no qual foi aplicado uma entrevista a aplicação de uma metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo qualitativo, através de um inquérito por entrevista a doze professores 6º ano do Ensino Fundamental. Este estudo foi submetido a plataforma Brasil. Concluiu-se que foi a experiência dos entrevistados com alunos com PEA que mudou as perspectivas quanto a participação desses alunos uma vez que até terem essa experiência não tinham informado não ter recebido formação em Educação Especial ou sobre Autismo. Os docentes relatam que concordam que todos os alunos, incluindo os que possuem PEA tem o direito de assistirem as aulas nas turmas de 6º do ensino regular. Todavia necessitam de suporte e adaptações para que possam desenvolver o seu planejamento nas turmas de forma incluir a todos e a escola deve estar a somar dando esse apoio pedagógico para que se desenvolva o ensino e aprendizagem dos alunos. Consideram que as dificuldades e preocupações no trabalho com os alunos com PEA, são um desafio a ser enfrentado todos os dias nas salas de aula de ensino regular, como por exemplo a falta de comunicação e interação social e a falta muitas vezes de profissionais de apoio para somarem aos docentes das salas regulares no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se ainda que os professores procuram desenvolver estratégias diferenciadas para dar o suporte adequado e individualizado a cada aluno com necessidades especiais.

**Palavras-chave:** inclusão, autismo, professores, formação.

## **ABSTRACT**

Today, we live in a time when all environments must work with inclusion, especially in the school environment, because it is in the same, that the individual is prepared to live in society. Inclusion is much more than inserting, it is more than the simple fact of enrolling in school. Inclusion to really live up to the word said, needs to accompany a preparation of both the teacher himself and the school. This study aims to understand the perspectives of teachers regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the classroom, with regard to knowledge about the problem, teaching and learning and training needs. It was carried out in a Private School of Regular Education in the city of Santarém in Pará. It is a descriptive study, of qualitative type, in which a research methodology based on a qualitative type approach was applied through an interview survey to twelve teachers 6th year of Elementary School. This study was submitted to the Brazil platform. It was concluded that it was the interviewees' experience with pupils with ASD that changed their perspectives on the participation of these pupils since until they had this experience they reported not having received training in Special Education or on Autism. Teachers report that they agree that all students, including those with ASD, have the right to attend classes in 6th grade regular education classes. However, they need support and adaptations so that they can develop their planning in classes in order to include everyone and the school must be adding this pedagogical support to develop the teaching and learning of students. They consider that the difficulties and concerns in working with students with ASD are a challenge to be faced every day in regular education classrooms, such as the lack of communication and social interaction and the lack of support professionals to add to the teachers of regular classrooms in the teaching and learning process. It is also concluded that teachers seek to develop differentiated strategies to give adequate and individualized support to each student with special needs.

**Keywords:** inclusion, autism, teachers, training.

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é todo dedicado aos meus pais, filhos, esposo e colegas de curso que, assim como eu, encerram uma difícil etapa da vida acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Na presente dissertação de mestrado, não poderia deixar de ser grata a Deus. Obrigado pela alegria e privilégio de estar viva hoje. Que nossa vida e atitudes sejam um exemplo de amor, por toda a trajetória vivida.

Expresso aqui, através de palavras sinceras, a importância dos meus pais Amós Pereira Xabregas Coelho e Maria Terezinha Figueira Xabregas Coelho, esposo Madson Sander da Silva Coelho e filhos Israel Amós Xabregas Coelho e Rute Xabregas Coelho pela compreensão de inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico, especialmente, este projeto de vida. Especialmente à minha orientadora Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, que sempre acreditou em mim. Agradeço a orientadora exemplar, pautada em elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, uma visão crítica, um exemplo imprescindível e saudavelmente exigente, os quais contribuíram para enriquecer com grande dedicação, passo a passo, subjacentes ao trabalho realizado.

E a todos àqueles envolvidos nos projetos realizados, na Universidade Fernando Pessoa, cujos esforços e auxílios tornaram possível a concretização deste projeto.

## INDÍCE GERAL

RESUMO.....	vi
ABSTRACT .....	vii
DEDICATÓRIA.....	viii
AGRADECIMENTOS .....	ix
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	- 5 -
1.1. Fundamentos de uma Educação Inclusiva.....	- 5 -
1.2. Legislação e a Política.....	- 7 -
CAPÍTULO II. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	- 12 -
2.1. Histórico .....	- 12 -
2.2. Conceito e Caraterísticas .....	- 14 -
2.3. A inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo.....	- 20 -
2.4. Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo na escola.....	- 21 -
2.5. Formações dos professores.....	- 29 -
2.6. Escola e Família.....	- 32 -
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	- 35 -
CAPÍTULO III. ABORDAGEM EMPÍRICA.....	- 36 -
3.1. Problemática .....	- 36 -
3.2. Objetivos de estudo .....	- 37 -
3.2.1. <i>Objetivos Gerais</i> :.....	- 37 -
3.2.2. <i>Objetivos Específicos</i> .....	- 37 -
3.3. Método.....	- 37 -
3.4. Participantes do estudo .....	- 38 -
3.5. Instrumentos e Procedimentos.....	- 40 -
3.5.1. <i>Instrumentos</i> .....	- 40 -
3.5.2. <i>Procedimentos</i> .....	- 43 -

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	- 45 -
CAPÍTULO V. CONCLUSÕES .....	- 69 -
Referências .....	- 72 -
V. ANEXOS .....	- 78 -
ANEXO 01 – Parecer do Comitê da Plataforma Brasil.....	- 78 -
ANEXO 02 – Autorização dos Diretores .....	- 82 -
ANEXO 03 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	- 83 -
ANEXO 04 – Questionário.....	- 86 -

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Estrutura da Entrevista..... - 41 -

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caraterização dos entrevistados.....	- 39 -
Tabela 2. Categoria: Conhecimento de crianças com PEA.....	- 45 -
Tabela 3. Categoria: Definição de crianças com PEA.....	- 46 -
Tabela 4. Categoria: Características de crianças com PEA.....	- 47 -
Tabela 5. Categoria: Aceitação de alunos PEA nas turmas.....	- 49 -
Tabela 6. Categoria: Integração = Problemas/dificuldades.....	- 49 -
Tabela 7. Categoria: Vantagens de trabalho inclusivo.....	- 51 -
Tabela 8. Categoria: Eficácia e resposta pedagógica.....	- 53 -
Tabela 9. Categoria: Dificuldade e preocupação no trabalho.....	- 55 -
Tabela 10. Categoria: Vantagem e desvantagens.....	- 57 -
Tabela 11. Categoria: Estratégias para o ensino inclusivo.....	- 59 -
Tabela 12. Categoria: Processo de Aprendizagem.....	- 60 -
Tabela 13. Categoria: Adaptação Curricular.....	- 61 -
Tabela 14. Categoria: Competência dos docentes.....	- 64 -
Tabela 15. Categoria: Formação dos professores.....	- 65 -
Tabela 16. Categoria: Aptidão profissional.....	- 66 -

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAP	Associação Americana de Psiquiatria
ABA	Applied Behaviour Analysis
ABC	Inventário de Comportamento Autístico
ATA	Avaliação de Traços Autísticos
ASQ	Questionário de Verificação do Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BRA	Associação Brasileira de Autismo
CF	Constituição Federal
DIR	Diferença Individual na Relação
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordersou
DF	Distrito Federal
ER	Ensino Regular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
ER	Ensino Regular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PECS	Picture Exchange Communication System
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Plano Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

A inclusão em todos os seguimentos é direito constituído e deve ser exercido em todos os âmbitos de nossa sociedade. No que diz respeito a educação a necessidade é mais do que essencial é de suma importância porque é a partir dela que os alunos com necessidades especiais e assegurado o direito a ter seu desenvolvimento acadêmico entre outros importantes para sua qualidade de vida independente de suas limitações, onde se faz necessária a parceria da família, instituição e professores preparados para recebê-los nas salas de aula fomentando uma inclusão legítima e igualitária.

A inclusão historicamente assumiu um papel discriminatório na escola e em toda sociedade limitou se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não faziam parte desse grupo eram excluídos da sociedade. Após vários anos de exclusão e abandono até antes dos anos 80, as atenções tomam corpo e são abertos alguns institutos, porém, o perfil dessas instituições segundo Nascimento et. al. (2020) era mais voltado para as deficiências visuais e auditivas, continuando a exclusão das deficiências físicas e principalmente, as intelectuais. Esse atendimento foi irregular e quase inexistente como iniciativa oficial na área educacional.

Em meados do século XIX inicia uma articulação para uma política voltada a Educação Especial. É nessa época que surgem instituições como a sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que segundo Santana (2020) a predominância dessas associações aconteceu devido o despreparo da escola pública para atender aos alunos com necessidades especiais.

Em 1977 foi desenvolvida a política de Educação Especial, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC) que definia a criação de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Adotou-se, o modelo médico psicológico e desde então a Educação Especial assumiu o ensino dos alunos com necessidades especiais considerados excepcionais até esse momento.

A partir dos anos 80 acelerou-se a criação de instituições, principalmente, na área de deficiência mental como resultado da Interiorização das APAEs. Por sua vez, a Constituição de 1988, trouxe mudanças significativas para a educação dos portadores de

necessidades educativas especiais. Em junho de 1994, em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi elaborada a Declaração de Salamanca no sentido de orientar organizações e governos em suas práticas propondo dentre outras que as escolas acolhessem tanto as crianças com deficiências como os bens dotados. O objetivo maior da declaração foi definir a política para inspirar a ação dos governos de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração de princípios, política e prática para necessidades educativas especiais. A partir da Declaração de Salamanca foi propagado em todo o país o direito de educação para todos. A Constituição Federal e a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96 fundamentam-se nos princípios e na filosofia de que todos devem ter iguais oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades para assim alcançar a independência social e econômica bem como se inserir totalmente na vida em sociedade.

Então, em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394/96 onde no texto confirma que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e devem existir serviços de apoios especializados.

Em 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) além de outras intervenções resultando em grandes avanços significativos na educação inclusiva.

A inclusão dos alunos com Espectro Autista em sala de aula ainda é um desafio para todos, mesmo sendo um direito da criança garantido por lei, requer adaptações e estratégias diferenciadas, mas é muito positiva para todos, professores, alunos em geral e família. Fatores como diagnóstico precoce do autismo, contato próximo com a família, apoio dos profissionais especializados que atendem a criança, sensibilização dos funcionários da escola e a constante troca de conhecimento, experiências entre os professores favorecem a realização da inclusão.

Pelo exposto, consideramos que este tema se torna eclesial do ponto de vista profissional e social, visto que toda a instituição e família devem estar comprometida ao

desenvolvimento dos discentes com PEA nas salas de aula cabendo ao professor, enquanto profissional, desenvolver práticas pedagógicas, tendo em vista os interesses e necessidades das crianças com PEA e do grupo em geral provendo uma inclusão legítima.

Tendo em linha de conta o exposto, o presente estudo está organizado nos seguintes capítulos: No Capítulo I, temos a Revisão da Literatura, onde são abordados os temas: Fundamentos de uma Educação Inclusiva; Conceito de inclusão; Inclusão dos alunos com necessidades especial no ensino regular; Educação inclusiva no Brasil; Conceito de Autismo; Participação de alunos com PEA nas salas de ensino Regular; Intervenção dos alunos com PEA. O Capítulo II. Formação e perspectivas dos docentes com alunos com PEA: Formação dos docentes; Perspectivas dos professores; formação de professores inclusivos; inclusão de alunos com PEA nas salas de ensino regular. O Capítulo III. Abordagem Empírica, é composto pela problemática e objetivos do estudo. O Capítulo IV. Metodologia, onde será referido o tipo de metodologia utilizado, a técnica de recolha de dados, caracterização dos participantes e respetivos procedimentos. O Capítulo V. Apresentação e Análise dos Resultados, e pôr fim a conclusão no capítulo VI.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. Fundamentos de uma Educação Inclusiva**

Os fundamentos para uma educação inclusiva surgiram com uma proposta de grandes mudanças e desafios para que se fizesse uma homogeneia inclusão para todos partindo de mudanças legislativas e conscientização das lideranças governamentais para uma educação inclusiva igualitária. O movimento inclusivo buscou uma nova proposta para quebrar as barreiras que impediam que alunos com alguma deficiência tivessem acesso as instituições a fim de acabar com os preconceitos, discriminações e rótulos para que se faça valer o respeito a individualidade desses alunos.

Para que haja uma escola inclusiva é imprescindível que as crianças aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, abordagens diversificadas de ensino para aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um plano educacional especializado (PEI), professores qualificados, uso de recursos direcionados e parceria junto a família e instituições.

Segundo Queiroz (2003) a educação inclusiva é uma filosofia, um processo e um movimento de âmbito internacional, cujo objetivo precípua é possibilitar um sistema unificado de educação para todos os alunos, dentre os quais os portadores de necessidades especiais. Implica transformação da escola nos aspectos políticos, curriculares e gerenciais, de modo a oferecer respostas educacionais eficazes à diversidade da população escolar.

A integração escolar pressupõe uma condição: a inserção do aluno depende de sua capacidade de adaptação e de suas habilidades frente as exigências do sistema escolar, que não pretende modificar se para atendê-lo. Por outro lado, o modelo de inclusão pressupõe a transformação da escola, de modo a se adaptar a as particularidades de seus alunos com vistas a uma educação realmente eficaz e viável para todos.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação

dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), deu-se o marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17- 18).

No decorrer histórico da educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da “educação geral na fase de incremento

da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais” (Januzzi, 2004 p.34).

Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais.

As políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva acrescentam:

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (Ferreira e Ferreira, 2004, p.33)

As escolas e classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com “problemas” e que não necessitariam estar ali. Assim, verificou-se que a organização da educação especial e de classes especiais se deu em consequência da Lei 5.692/71, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial.

## **1.2. Legislação e a Política**

As políticas públicas e leis para estabelecer e regulamentar o atendimento educacional inclusivo surge com uma proposta de fomentar às novas demandas nas escolas de ensino regular inclusivo e fazer valer os direitos dos alunos matriculados nas escolas, todavia mesmo garantindo por lei seus direitos legítimos na legislação, ainda está muito infelizmente distante para que a inclusão ocorra efetivamente.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, garantindo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O inciso I do artigo 206, preconiza a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola.

O artigo 208 da CF representa um importante marco legal para o fortalecimento dos movimentos da educação inclusiva em nosso país, pois estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, porém não ampara as demandas ao que diz respeito ao trabalho do professor trazendo sérios prejuízos no processo de ensino dos discentes com alguma deficiência, assim bem como a iniciativa privada na Constituição Federal no artigo 209, estabelece os mesmos critérios da educação pública em relação ao cumprimento das normas gerais já estabelecidas pela lei.

No ano de 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, para tratar de princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais no que se refere à inclusão no sistema regular de ensino. A conferência foi realizada entre os dias 07 e 10 de junho daquele ano em Salamanca, na Espanha. Dessa conferência, destacam-se as seguintes resoluções:

- I - A de que a educação é direito de todos;
- II- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais, devendo estas terem acesso à escola regular;
- III- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos – e não o contrário – e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todos.

A Declaração de Salamanca é considerada o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, ao promover orientações explícitas para que ações sejam desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional. O documento fornece orientações referentes aos seguintes aspectos: política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de professores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimentos relativos a recursos.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Além de definir o conceito de educação, a lei visa a disciplinar a educação escolar e determinar que a educação esteja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. A LDB trouxe fortalecimento para Educação Especial no Brasil, já que trata em capítulo específico o tema, além de orientações a respeito dos aspectos metodológicos e modalidades de ensino para a formação de professores da educação básica. Conforme o Art. 58,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Cardoso, 1996)

A LDB prevê a oferta de educação especial desde a educação infantil e estende-se ao longo da vida. O atendimento educacional deve ser realizado em classes, mas também será permitido em escolas e serviços especializados, sempre que não for possível a integração do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, em função das especificidades de cada educando. O termo “preferencialmente”, possibilita que as escolas continuem a encaminhar alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem para serviços especializados e apartados da escola regular. Assim como a inclusão, a exclusão escolar também está amparada pela lei. De acordo com o artigo 59, desde que assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar especial pode oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Então a lei assinala que a sua flexibilidade no que diz respeito à adequação dos conteúdos escolares, métodos de ensino e avaliação para aqueles que possuem necessidades educativas especiais.

Consideramos que a LDB trouxe avanços ao situar a Educação Especial, como uma modalidade de Educação Escolar e ao mencionar, explicitamente, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como público da educação especial. A lei também beneficia a inclusão escolar ao reiterar a preferência ao ensino regular para todos os alunos.

A legislação reserva um capítulo específico sobre os profissionais da educação e enfatiza a necessidade de formação continuada e capacitação dos profissionais e também que a União, o Distrito Federal (DF), os estados e os municípios devem incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, bem como promover a valorização e garantia dos estatutos e planos de carreira especificamente do magistério público. Não há, entretanto, menção às garantias ou valorização para professores das escolas particulares, abrindo precedente legal para que tais instituições atuem da maneira que for mais conveniente ou lucrativa.

No artigo 62 da LDB, reafirma-se o nível superior como o desejável, embora permita que profissionais formados no curso normal (nível médio) possam atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nesse cenário, os alunos e a sociedade perdem em qualidade, uma vez que a complexidade do trabalho do docente exigiria uma formação em nível superior. Há de se destacar, entretanto, que o Plano Nacional de Educação tem como uma de suas metas (meta 15) que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o ano de 2024, todavia na PNE, observa-se que apenas 50.6% da meta 15 foram atingidas.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, de modo a atender aos alunos público-alvo da educação especial, ampliando o próprio conceito de educação especial e enfatizando a importância de se desenvolver as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica ( Resolução CNE/CEB 2/2001).

Conforme a Resolução, devem ser considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que possam dificultar o

acompanhamento das atividades curriculares; dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; altas habilidades/ superdotação.

O Art. 7º deste documento reitera que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns da escola regular, bem como se organizar a fim de prover:

- a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados;
- b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas classes do ano escolar para que todos os alunos possam se beneficiar das diferenças;
- c) flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados;
- d) processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ( Resolução CNE/CEB 2/2001).

O documento mostra a necessidade de serviços de apoio pedagógico especializado realizado na classe comum mediante, entre outros fatores, a disponibilização de apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. No que diz respeito escolas, criar classes especiais para atendimento a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação diferenciadas. Entretanto, as classes especiais devem ser de caráter transitório e, a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica e a família devem decidir conjuntamente quanto ao seu retorno à classe comum.

## **CAPÍTULO II. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

### **2.1. Histórico**

Historicamente a pessoa com PEA vem apresentando grandes evoluções que são desde seu conceito, até as diversas formas que o mesmo, pode manifestar-se em diferentes indivíduos. Sendo, até mesmo ser confundido em alguns casos com outros transtornos.

De acordo com Gomes e Terán:

O termo Autismo foi nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugen Blawler em 1911, Blawler iniciou o estudo na área ele foi o primeiro que utilizou o termo “Autismo” que deriva do grego “Autos”, que quer dizer volta-se para se mesmo. Para descrever o afastamento do mundo exterior observando em adultos com esquizofrenia, que tende a mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos (Gomes e Teran, 2014, p.447).

Diante do envolvimento das pesquisas sobre o Autismo, os estudos foram sendo aprofundados por pesquisadores e teóricos que tinham interesses em buscar novas informações sobre suas causas comportamentos e, também, sobre os tratamentos, entre outros pontos que movem suas indagações. Kanner buscou novos métodos de pesquisas com crianças que desde o início das suas vidas apresentavam isolamento externo, com traços diferenciados de outras crianças. Que não gostavam de mudanças em suas rotinas repetia as falas das outras pessoas tinham preferência por objetos e não se relacionavam muito bem com as outras pessoas.

Somente em 1943, foi onde o psiquiatra Leo Kanner por meio de suas pesquisas de observação relacionou as características de crianças autistas ao comportamento e cuidados que as mães dedicavam, criando assim um conceito da mãe geladeira devido ao comportamento dessas mães serem frias e pouca afetiva com suas crianças. Depois de suas revelações o pesquisador veio a público para esclarecer o seu conceito, sabendo que o mesmo, tinha gerado controvérsia e sofrimento a alguma família (Silva, 2012).

Após anos de estudos, o autismo deixou de ser considerado esquizofrenia passando a ter um reconhecimento diferenciado. Mas, 1980 foi onde os estudos científicos ganhou destaque com bases concretas a respeito do assunto, maior cautela com os diagnósticos

e mais precisão para se inferir sobre o tema, tendo uma descrição entre esquizofrênicos e o quadro Autista, sendo este tratado como um distúrbio do desenvolvimento humano (Silva, 2012).

Segundo Orrú (2012, p.23):

Até 1989 dizia-se estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino.

No Estado de São Paulo em 08 de agosto de 1983 foi fundada a associação de amigos do Autista (AMA), que a mesma é organizada por um grupo de pais na sua maioria com filhos com perturbação do espectro Autismo o qual seu objetivo era acolher informar e capacitar famílias e profissionais a entender e trabalhar com um papel social para ajudar todas as famílias que necessitam de um apoio com os filhos Autista (Silva, 2012).

No ano de 1984, a AMA realizou o I encontro de amigos Autistas, reunindo vários profissionais entre estes terapeutas ocupacionais, médicos e os familiares, os profissionais e a instituição vêm atendendo crianças com perturbação do espectro autista a partir desse grande exemplo dos pais da AMA, no Brasil há outras instituições que são preocupadas com a inclusão do indivíduo com o perturbação do espectro autista na sociedade com destaque para a Associação brasileira de Autismo (BRA) que tem como seu legado a união faz a força todos por direitos igualitários para as crianças com Autismo (Silva, 2012).

Percebe-se que o Autismo não se restringe apenas a uma raça, cor ou grupo social e não tendo ainda uma explicação científica para seu surgimento apenas sabem através de pesquisas que em cada dez mil nascido 20 crianças possuem em suas características o Autismo em alguns níveis de comprometimento e que esses números vêm crescendo nos últimos anos (Orrú, 2012, p.23).

O autismo é uma condição caracterizada por déficit na interação social do sujeito, afetando a comunicação e comportamento. No entanto são vários subtipos dos transtornos. Por isso usa o termo "espectro" pelos vários níveis de comprometimentos, o qual a pessoas com condições associadas (comorbidades) como deficiência intelectual, até pessoas independentes, que levam uma vida comum na sociedade. Em

algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnósticos ou laudos a respeito da síndrome. Mas não é conhecida completamente a causa do autismo, por ser um transtorno multifatorial, porém, estudos recentes tem demonstrado que fatores genéricos são os mais importantes na “determinação de suas causas (estimados entre 70% a 90% ligados a mais de mil genes), além de fatores ambientais, genéticos ainda controversos, podem estar associados” (Paiva, 2019, p.11).

Os sinais do Autismo podem aparecer a partir de um ano e meio de idade, sendo até mesmo antes em casos mais graves. O tratamento para o Autismo é personalizado e interdisciplinar, além da psicologia, fonoaudióloga, terapia ocupacional, entre outros, conforme as necessidades do Autista. Na sala de aula o mediador pode trazer grandes benefícios para o aprendizado do aluno autista contribuindo com a interação social.

## **2.2. Conceito e Características**

Na literatura segundo o DSM-5, o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

A Associação Americana de Psiquiatria se baseia neste manual e em alguns aspectos que são usados para estabelecer o diagnóstico do PEA, onde os critérios tendem a sofrer atualizações, que servem para obter uma maior precisão no diagnóstico, e é a partir deles que é possível classificar o grau de severidade do autismo, como também identificar as necessidades de intervenções e serviços de suporte.

O autismo pode ser enquadrado em três categorias dentro do DSM-5, são elas: Deficiência Social, Dificuldades de linguagem e comunicação e Comportamentos repetitivos e/ou restritivos.

Para diagnosticar o PEA, os profissionais devem observar a dificuldade em duas áreas: ‘Comunicação social’ e ‘Comportamentos ou interesses restritos, repetitivos e/ou sensoriais’. Para que a criança seja diagnosticada com autismo, ela deve ter dificuldades

nessas duas áreas ou apresentar características do autismo desde cedo, mesmo que os sinais diminuam em fases mais tardias da infância.

Os sinais de dificuldades na comunicação social do infante podem ser identificados quando:

- Dificilmente ele usa a linguagem para se comunicar com outras pessoas;
- Não verbaliza;
- Raramente responde quando é chamado;
- Não costuma compartilhar interesses ou conquistas com os pais e familiares;
- Tem dificuldade em compreender a linguagem não-verbal e dificilmente entende gestos como apontar ou acenar;
- Não desenvolve as expressões faciais, apresentando expressões limitadas para se comunicar;
- Tem pouco interesse em interagir com outras crianças, possuindo dificuldades em fazer amigos;
- Apresenta limitação para participar de brincadeiras criativas ou que exigem imaginação.

Os sinais de dificuldades no comportamento ou interesses restritos, repetitivos e sensoriais da criança podem incluir:

- Manias repetitivas ao brincar ou realizar alguma atividade;
- Verbalização de forma repetitiva;
- Interesses muito peculiares e/ou intensos por determinado assunto;
- Geralmente são crianças metódicas e precisam que as coisas aconteçam sempre da mesma maneira, da forma que estão acostumadas;
- Problemas em aceitar alterações em sua programação habitual ou mudar de uma atividade para outra;
- Problemas sensoriais, como sensibilidade a sons, luz ou determinados ambientes. Demonstram isso com estresse, angústia ou inquietação.

## **NÍVEIS DO PEA**

O DSM-5 divide o autismo em níveis diferentes de acordo com algumas condições do indivíduo autista. Basicamente, é separado em graus 1, 2 e 3 ou autismo leve, moderado e severo.

### **– Grau 1 – autismo leve**

- Neste grau, as maiores dificuldades estão relacionadas aos déficits de comunicação, sem muitas comorbidades associadas. Por conta disso, o pequeno com autismo leve muitas vezes é rotulado como desinteressado.

### **– Grau 2 – autismo moderado**

- O autismo moderado possui aspectos mais complicados em relação ao anterior. Nesse caso, a falta da verbalização pode ser um dos problemas do indivíduo acometido e, geralmente, mais comorbidades estão associadas ao diagnóstico.

### **– Grau 3 – autismo severo**

- O grau 3, ou autismo severo, se caracteriza pelos prejuízos no neurodesenvolvimento serem mais elevados. Nesse contexto, os problemas estão presentes desde o processo de socialização até o funcionamento geral de corpo e mente. Por esse motivo, a independência da criança com autismo é mais difícil de ser conquistada no grau 3.

O DSM-5 é de fundamental importância para o diagnóstico do autismo e de outras condições que afetam a mente. Além disso, ele é uma ferramenta valiosa para a padronização e atualização do conhecimento referente aos transtornos mentais, inclusive o PEA. Contudo, tendo em vista que a visão científica é ampla e discordante em diversos aspectos, a evolução constante dos estudos e pesquisas faz com que o conhecimento sobre determinado transtorno, seja constantemente corrigido ou complementado.

Todavia, com o avanço científico, a precisão e a velocidade do diagnóstico aumentaram, possibilitando aos profissionais a definição de estratégias de tratamento em tempo hábil, com o objetivo de diminuir os danos causados pelo autismo. Portanto, profissionais e pais devem ficar atentos e acompanhar as atualizações do DSM.

Para Nikolov et al (2006), o autismo é um transtorno neuropsiquiátrico que se desenvolve na infância precoce. É parte de um grupo de condições definidas como transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), geralmente referidas também como transtornos do "espectro do autismo". Uma característica comum dos TIDs é um comprometimento global nas várias áreas do funcionamento, a saber: a interação social, a comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Esses déficits se desenvolvem com relação à idade mental do indivíduo e, geralmente, tornam-se evidentes no terceiro ano de vida.

Segundo Lacerda (2017), a Perturbação do Espectro Autista (PEA) é um transtorno identificado na infância e que não possui cura, porém com tratamentos, pode-se melhorar a qualidade de vida da criança, a “perturbação do espectro autista é considerado uma conjuntura que ataca aproximadamente 2% da população, pode ser considerada leve (onde somente pessoas próximas ao sujeito percebem) ou considerado grave (onde prejudica o sujeito em realizar atividades simples como falar).”

Lacerda (2017) continua seus argumentos mencionando que Leo Kanner considera que a perturbação apresenta diferentes condições como o Transtorno Global do Desenvolvimento, o Asperger e o próprio autismo que possui uma tríade para avaliar o diagnóstico: déficits na interação e comunicação social, padrões de restrição e repetição no comportamento, incluindo as atividades e os interesses, levando a apresentar diferentes formas de diagnóstico e tratamento.

Para Teixeira (2016, *cit in* Vieira e Baldin, 2017), a definição da Perturbação do Espectro Autista seria um conjunto de condições comportamentais assinaladas por prejuízos no desenvolvimento, assim como nas habilidades sociais, na cognição da criança e na comunicação. Os sintomas aparecem já nos primeiros anos de vida. O autor menciona a importância de se conhecer as principais características para que um diagnóstico seja realizado o mais rápido possível de forma que a criança tenha a chance de evoluir nas características do espectro.

De acordo com Charman e Baird (2002) *cit in*. Silvia e Mulick (2009), observa-se em crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro Autista, disfunções sensoriais bastante incomuns e peculiares, entre eles uma sensibilidade a estímulos sonoros,

visuais, táteis e gustativos. A hipersensibilidade a estímulos auditivos traz um desconforto muito prejudicial à socialização da criança, há dificuldade para frequentar locais cheios e barulhentos.

De acordo com Silva (2012), a habilidade que os sujeitos com PEA que alguns não conseguem perceber são as características comportamentais e faciais das demais pessoas, e por isso demoram a interagir por não compreender as intenções, sensações, emoções e atitudes delas. As crianças com PEA também tem dificuldades de planejar e executar tarefas e muitas vezes o apego às rotinas é algo que lhe causa conforto e segurança. Pesquisas também revelam que as pessoas com PEA não conseguem “juntar partes de informações para formar um todo”, ou seja, elas não entendem como esse todo acontece, pois, centralizam sua atenção nos detalhes, sem levar em conta o contexto histórico da atual situação em que está inserido.

Diante disto, fica evidente que o diagnóstico das pessoas com PEA é realizado através do seu histórico de vida e de observação minuciosa do seu comportamento, desde a gestação da mãe até os dias atuais. Para que o diagnóstico seja bem elaborado se faz necessário que os pais ou babás, não percam nenhum detalhe da vida da criança e que repassem todas as informações detalhadamente aos especialistas. Portanto, o diagnóstico não se faz num dado momento, mas, é o resultado de um acompanhamento.

Hoje temos recursos que ainda se encontram sob avaliação, mas que já se torna um referencial bastante utilizado para ajudar nesse diagnóstico, A Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA), o Inventário de Comportamento Autístico (ABC) e o Questionário de Verificação do Autismo (ASQ) estão sendo avaliados para a população e pode ser muito útil nessa avaliação diagnóstica em complemento ao acompanhamento e avaliação diagnóstica processual.

Os primeiros sintomas das crianças com PEA podem ser observados por seus pais desde muito cedo, a partir dos estímulos nos primeiros meses de vida do bebê e ao longo do seu desenvolvimento. No entanto, o diagnóstico com profissionais da área, pode ser obtido próximo dos 3 anos de idade. Para o diagnóstico, esses profissionais fazem um levantamento de toda a vida da criança e tudo o que lhe parecer suspeito ao seu desenvolvimento. Para isso, pais, babás e familiares serão os principais canais de

comunicação e informação e que ajudarão aos profissionais a construir um bom diagnóstico, uma vez que qualquer detalhe é parte das ferramentas indispensáveis para conhecer com profundidade a criança observada.

Segundo Silva (2012), a criança com PEA precisa ser investigada pelos profissionais de maneira criteriosa, “cada criança tem maior ou menor facilidade com alguma área”, e será nesse ponto que os profissionais irão desenvolver sessões à serem trabalhadas com a criança “sempre com o foco em avanços para outras etapas” (Silva, 2012, p. 157).

Uma das principais características do PEA é a falta de interesse com o social, como também, sua dificuldade em interpretar sinais e símbolos. Com isso, torna-se bastante difícil sua comunicação verbal e não verbal, e conseqüentemente, gera a falta de interesse em determinados assuntos. As pessoas com PEA têm padrões variados. Alguns têm seus próprios interesses, suas próprias características, são repetitivos e estereotipados.

Outros ainda, pulam, balançam o corpo para frente e para trás, balançam as mãos, batem palmas, fazem caretas ou ficam incessantemente vislumbrada, observando um único objeto, manifestando preferências exageradas por trens, aviões, dinossauros, bandeiras, carros e outros, e por não interagir com os demais, tem dificuldades em participar de grupos e fazer planejamento de longo prazo. Há também aqueles que são disruptivos, ou seja, seguem um padrão de vida rotineira e não gostam de quebrar suas rotinas, e quando isso acontece, o deixa desconcertado e irritado (Silva, 2012).

A socialização para essas pessoas que apresentam PEA é de tamanha importância, pois, faz com que eles desenvolvam uma área comprometida do seu cérebro, que os impedem de interagir com os demais e os fazem viver em seu "mundinho" de partes separadas. A forma de socialização do indivíduo com PEA tende a ser restritiva, uma vez que esse lugar lhe parece muitas vezes como algo ameaçador. Por isso, eles evitam o toque, o olhar, a relação. No entanto, é papel da família e da escola buscar a interação, sem agredir a pessoa com PEA. A primeira reação que pode mostrar que essa socialização está acontecendo é quando o indivíduo com PEA aceita “olhar nos olhos”, “ser tocado”, pois significa que ele começa a interagir com o outro. Tais atitudes são processuais,

graduais, e não acontecerá com todos ao mesmo tempo. Mas, quando um indivíduo com PEA aceita interagir significa uma quebra imensurável de paradigmas (Silva, 2012).

Diante das dificuldades de socialização, crianças com PEA têm “pouca curiosidade social e por isso não aprendem a relatar acontecimentos de forma espontânea”. Portanto, por não saberem relatar sobre seus acontecimentos diários, não entendem quando são vítimas de agressões físicas ou verbais, e essa falta de entendimento se dá pela incompreensão de não perceber as intenções das pessoas e suas reais ações (Silva, 2012).

### **2.3. A inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo**

Segundo Vieira e Pereira (2007) antes de qualquer intervenção pedagógica com estes alunos com PEA é imprescindível responder a três questões: “o que vamos ensinar? ; como vamos ensinar?; e como vamos avaliar” (p. 76, *cit in.* Alexandre, 2010). Dessa forma, o primeiro passo para a inclusão é tentar perceber e compreender quais são as maiores dificuldades e necessidades dos alunos, e adequar a sua intervenção, pois uma intervenção focada e deliberada pode levar a progressos significativos ao desenvolvimento dos alunos (Hollerbusch, 2001).

Ou seja, após identificar as dificuldades destes alunos é necessário proporcionar espaços estruturados de forma a reduzir as suas limitações e comportamentos desadequados e promover as suas áreas funcionais. O segundo passo, é elaborar as estratégias de intervenção seguindo os modelos ecológico e desenvolvimentista, que têm em conta as tarefas diárias (Marques, 2013).

Segundo Vieira e Pereira (2007 *cit in.* Marques, 2013) sejam em casa ou no meio comunitário, e o próprio desenvolvimento do indivíduo este passo é muito importante porque permite a criança com autismo desenvolver algumas experiências sociais que os vão tornando cada vez mais independentes, autónomos, seguros e confiantes, promovendo dessa forma a aprendizagem letiva.

Santos (2013) refere a importância dos alunos com PEA frequentarem o ensino regular ou uma unidade especial de ensino estruturado criado pelo Ministério da Educação. A

mesma autora relata que os professores devem de ter uma atenção redobrada em relação às características e necessidades destas crianças devido à sua dificuldade em compreender o outro e compreender as questões sociais. O professor deve compreender com o tempo que a criança poderá vir a demorar na execução das tarefas e na necessidade que a criança ter adequações curriculares e apoio individualizado, assim bem como fazer com que estes alunos possam ser inseridos em turmas com número de alunos menor e com salas mais silenciosas para que possam ficar mais concentrados e organizados.

Os autores Kron, Serrano e Afonso (2009) relatam que é fundamental que os profissionais reconheçam a importância de estabelecer uma boa relação com as famílias, para assim poder alargar o seu trabalho para o meio familiar e construírem condições para o desenvolvimento das crianças, através da partilha de informações e estratégias. Além disso, e segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os pais devem de se envolver para estarem a par do trabalho que é feito com os seus filhos, assim como presenciar e apoiar os seus progressos.

#### **2.4. Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na escola**

Até o nível de inclusão ser alcançado, a sociedade passou por um conjunto de fases, tais como a fase da exclusão, segregação e, por fim integração.

A Integração pode ser dividida em quatro níveis, nomeadamente “física (partilham o mesmo espaço), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram-se na classe regular) e comunitária (em que continuam a integração na juventude e vida adulta).” (Sanches e Teodoro, 2006, p. 16). Além disso, este movimento tem dois focos de intervenção, um centrado nos alunos e outro centrado na instituição escolar.

Com a Integração os alunos eram colocados nas turmas regulares, no entanto a sua intervenção era feita noutras salas com o apoio de professores especializados, psicólogos e terapeutas, de modo a não perturbar o desenrolar das atividades do ensino regular (Silva, 2009). Por volta dos anos 80, Alexandre (2010) relata ter ocorrido mais

uma mudança. Consideravam que não era integração trabalhar apenas com os alunos com necessidades educativas especiais num contexto diferente que a sua sala de aula.

Desta forma os professores especializados começaram a deslocar-se algumas horas às salas de aula para intervirem com estes alunos, além das outras horas destinadas ao apoio mais 12 individualizado. Contudo, sentia-se ainda que os alunos com necessidades educativas não estavam totalmente integrados só pelo facto de partilharem a mesma sala que os restantes alunos. Era necessário criar todas as condições para que estes alunos se sentissem parte da turma e da comunidade escolar, e que partilhassem das mesmas oportunidades para obter sucesso escolar (Correia, 1997).

O movimento de inclusão levou a alterações de mentalidade e na forma de entender a escola (Strieder e Zimmermann, 2010), começando-se a considerar a educação inclusiva como “equidade educativa, sendo que esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Ministério da Educação, 2008, p. 154). Para tal, segundo o Ministério da Educação (2008) é necessário criar um sistema educativo que consiga dar resposta às características e necessidades de todas as crianças e jovens de modo a fomentar o seu sucesso escolar, ou seja, deve haver um trabalho nas escolas mais individualizado e personalizado, até porque todas as crianças são únicas (Kron, Serrano e Afonso, 2009) e todas elas têm as suas experiências, perceções, desenvolvimento e ritmo próprio (Strieder e Zimmermann, 2010).

Segundo Aranha (2004) uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistemático de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

A inclusão de alunos com PEA nas escolas de ensino regular é um direito que não pode ser negado, pois os mesmos são indivíduos como qualquer outro capaz de aprender e socializar no mundo académico além de que a nossa Constituição Federal (1988) determina que todos sem exceção são todos iguais e tem seus direitos garantidos por lei sem distinção de qualquer natureza. A partir do momento em que esses alunos são

inseridos na comunidade escolar é imprescindível que busquem fazer o atendimento adequado de acordo com a demanda de cada aluno com PEA, onde o acompanhamento familiar, professores capacitados, a escola e médico devem andar em consonância para o desenvolvimento inclusivo de um aluno com PEA e também buscar trabalhar os impasses que aparecem pelo caminho quando alguns pais ainda não aceitam a condição do filho e não buscam colaborar com o desenvolvimento da sua educação e introdução do mesmo na sociedade, por isso a parceria é necessária e fundamental quanto escola e família para que aja o sucesso desse aluno durante seu o seu caminhar acadêmico. O laudo do aluno independente de sua faixa etária com autismo é de suma importância para identificar a partir de quais pontos o professor deve se preparar e quais tipos de atenção é necessário ter, visando a adequação da escola e do projeto político pedagógico na perspectiva de atender as necessidades dos alunos com PEA.

Para Hewitt (2006, p.5) a inclusão nas escolas de ensino regular diz que “(...) os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida”. Deste modo a inclusão destas crianças numa turma regular não é uma regalia é a promoção da igualdade de oportunidades, como está assente no artigo primeiro do Decreto-Lei nº 3/2008.

Contudo, Siegel (2008, p. 295) refere que para que uma criança com PEA seja incluída numa turma do regular “(...) há a considerar o nível de desenvolvimento da criança na área que vai ser inserida no ensino regular”, bem como “ (...) o nível de desenvolvimento social da criança”, não como prejudicial para os restantes pares, mas antes com que benefícios para o aluno com PEA, na medida em que uma das “(...) principais limitações do ensino regular como método educativo prende-se com o facto de a estas crianças faltar a imitação espontânea, e (...) não apresentarem mímica social” (Siegel, 2008, p. 295).

Nesse pensamento as escolas devem estar preparadas para receberem esses alunos buscando desde a sua acessibilidade, formação de professores, currículo individualizado PDI, atendimento na sala de recurso AEE e caso necessário um mediador para dar suporte na sala de aula de acordo com as suas necessidades específicas laudadas e identificadas pela equipe multidisciplinar. Infelizmente nem todas as escolas estão

preparadas para receberem alunos com PEA ainda há a necessidade de levar com seriedade a demanda da inclusão desses alunos.

Para Fink (2019), um dos seus questionamentos em torno da educação inclusiva, incluem repensar a metodologia das aulas, os conteúdos para um melhor desenvolvimento e a formação continuada dos professores, como treinamentos, cursos e especializações acerca da prática pedagógica inclusiva.

O autor aponta três tipos diferentes de alunos com autismo aos quais atendia junto com toda a turma. No primeiro caso, era necessário haver socorro médico sempre disponível, pois o aluno tinha convulsão frequentes, podendo morrer asfixiado se não tivesse socorro. No segundo caso, o aluno tinha acessos de estresses inesperado, passando a agredir os colegas de classe e no terceiro, o aluno simplesmente não conseguia interagir com o resto da sala. Ainda nesse ponto, é possível apontar outros comportamentos como gritar ou nunca falar; não conseguir encostar nos colegas de sala; falar exaustivamente; não conseguir focar.

Observa-se nitidamente que cada aluno com autismo tem um grau diferente e um modo de manifestar, é de suma importância que o profissional em sala tenha todos os recursos possíveis a seu favor, inclusive a sua própria formação que precisa andar de forma continuada.

Inserir um aluno com PEA no Ensino Regular nas suas respectivas turmas pensando que seguirão todos as demandas pedagógicas e curriculares da turma sem minimizar suas habilidades e competências, é claro, pois aprendem, mas de forma gradual e adaptada de acordo com sua especificidade é agir com irresponsabilidade a vista pelo relato já descritos cada aluno com PEA compreende a uma individualidade específica.

Como afirma Siegel (2008, p.296), é necessário “proporcionar modelos mais normais da aprendizagem de competências específicas e no campo da interação entre pares.” No entanto, não podemos descurar o nível de desenvolvimento do aluno com PEA, o seu desenvolvimento social e o tipo de apoio que estará disponível no contexto do ER.

O professor da sala de aula do ensino regular tem que saber reconhecer um aluno com PEA em sua turma, por isso a importância da capacitação dos docentes da escola para que aja esse preparo ao perceber um aluno com perturbação do espectro autista em sua turma. Também incluir um aluno com PEA não é somente pensar no espaço físico da escola e sim o comprometimento a ser respeitado desses discentes como também podemos ressaltar a especificidade dos ajustes no seus currículos que demandam cada aluno, por isso é imprescindível que a escola juntamente com sua equipe multidisciplinar dar o suporte aos professores principalmente ao que diz respeito o desenvolvimento de currículo personalizado como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Ensino Individualizado (PEI) de acordo com as especificidades dos alunos com PEA já que cada um possui demandas diferentes para que possa fluir a prática do ensino e aprendizagem seguindo suas habilidades e competências. Assim quanto mais cedo esse aluno for estimulado com uma intervenção adequada o aluno com PEA será capaz de se desenvolver socialmente e academicamente.

Atualmente já existem várias estratégias que são usadas com crianças com PEA, designadas muitas vezes como “Intervenção Focalizada” (Wong et al, 2013), onde para a aplicação destes modelos tem de existir uma análise prévia das capacidades já adquiridas pela criança. Além disso, os modelos devem ser aplicados de forma estruturada de modo a promover a autonomia e confiança da criança, e conseqüentemente para modificar o seu comportamento (Rangel e Gonçalves, 2011).

Cabe aos professores, “enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo” (Cavaco, 2009, p. 121).

Os alunos autistas respondem bem a sistemas organizados, por isso, o professor deve organizar a sala de aula para conseguir ensinar os alunos e estes possam desenvolver as suas competências e, caso necessário, recorrer a alguns modelos definidos. Alguns desses modelos são:

- Modelo TEACCH

Organizar a sala de aula ao nível da compreensão do aluno pode diminuir as suas dificuldades, resultando assim numa otimização do apreendido. As salas TEACCH são um bom exemplo disso, na medida em que é um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças e permite ao docente encontrar estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um. A Sala TEACCH é uma sala de ensino estruturado que inclui a utilização de uma rotina de trabalho, destinada às crianças com autismo e dificuldades de comunicação, tendo por base a sua capacidade e estilo único de aprendizagem, utilizando o programa TEACCH. O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) criado em 1971 por Eric Schopler na Carolina do Norte, é um programa de tratamento e educação para as crianças de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação.

O programa TEACCH é um modelo de intervenção que através de uma «estrutura externa», organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente «estruturas internas» que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, autonomizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturado.

- Método ABA

O método de Análise de Comportamento Aplicado (ABA – Applied Behaviour Analysis) foi desenvolvido por Lovaas e seus colaboradores nos anos sessenta, e é uma abordagem que assenta na compreensão do comportamento de um autista. O recurso a este método deve ser antecedido de uma avaliação e da elaboração de um programa individualizado de intervenção, no qual estarão definidas as metas a alcançar. A intervenção, com este programa, deve ser iniciada o mais precocemente possível, para que as crianças desenvolvam competências cognitivas e sociais, reduzindo os comportamentos estereotipados (Lopes, 2011).

Os pressupostos do método ABA é a observação direta do comportamento do autista, em que cada sessão é filmada de modo a serem visualizados os progressos. Quando as

competências não são adquiridas, são fragmentadas em pequenos passos de modo a haver uma intervenção por parte do terapeuta. De acordo com Lopes (2011, p.76) “ (...) os profissionais utilizam métodos especiais de ensino focados no desenvolvimento da comunicação, habilidades sociais, habilidades de brincar, habilidades académicas e habilidades de auto-cuidado”. Segundo Caria (2008, p.50), este método tem como finalidade principal “ajudar a criança a desenvolver competências que conduzam à sua independência e autonomia”.

- Programa PORTAGE

O Programa PORTAGE, originário dos Estados Unidos, é um sistema de ajuda à educação de crianças autistas, desenvolvido em domicílio com a ajuda dos pais e de outros intervenientes. Segundo Marques (2000) este programa visa tornar os pais mais competentes para lidar com a problemática dos filhos.

Este programa tem como componentes: uma lista de registo de comportamentos com várias áreas, uma ficha de atividades e folhas de registo de atividade com o intuito de serem observados os comportamentos, anulando os considerados inadequados e estimulando os adequados ao desenvolvimento da criança.

- Programa SON RISE

Este programa foi criado nos Estados Unidos no início dos anos 70 e consiste na interação entre pais e filhos ou terapeutas e crianças autistas e na implementação de programas e ações centradas na criança de modo a tornarem-se participantes ativos. De acordo com Houghton (2008) *cit. in* Oliveira (2011, p. 30) este programa “desenvolve-se num local estruturado para diminuir a estimulação sensorial com a companhia de um adulto que tem como objetivos motivar a criança a brincar e dar controlo ou empregar um estilo responsivo de interação”. Esta opinião é partilhada por Santiago e Tolezani (2011) que frisam ser importante investir em interações divertidas de modo a incentivarem o desejo por mais participações.

- Programa MAKATON

O programa MAKATON foi desenvolvido em 1987 por Margaret Walker e Keith Park, em Inglaterra. Segundo Caria (2008, p.34) este programa “propõe à criança a introdução de um núcleo de vocabulário básico, introduzido em situações estruturadas de ensino”. Estes vocábulos estão sempre associados a gestos, retirados da Língua Gestual Portuguesa (LGP), no caso de Portugal. Para além disso, foram criados símbolos simples e que correspondem aos vocábulos dos oito níveis de complexidade do programa, de modo a diminuir ou eliminar as dificuldades de produção e articulação do discurso. Segundo Jordan (2000, p.23) “a educação deve procurar encontrar formas de conseguir atingir os mesmos fins através de vias acessíveis à criança autista”. Para o mesmo autor, os programas que ajudam a criança autista a desenvolver a comunicação são umas dessas vias, nomeadamente o MAKATON e o PECS.

- Programa PECS

O programa PECS (Picture Exchange Communication System) foi criado nos anos 80 por Lori Frost e Andrew Brondy e, de acordo com Caria (2008, p. 5) “o PECS é um sistema aumentativo de comunicação baseado na troca funcional de figuras”. Este programa está composto em cinco fases de evolução e é necessário um parceiro comunicativo para provocar gestos de comunicação na criança. Inicialmente são necessários dois adultos para promoverem um contexto social com vista a provocarem e moldarem os gestos de comunicação da criança. Na fase central (que corresponde à terceira fase), a criança demonstra autonomia para indicar o que deseja através da troca de imagens no seu caderno; na última fase pressupõe-se que a criança consiga compor frases através dos apoios visuais. Deste modo, o PECS pretende desenvolver a espontaneidade e a independência numa comunicação apropriada, apresentando como vantagens o dar uma resposta simples por parte do autista.

- Programa Floortime / Modelo DIR

Este modelo foi desenvolvido pelo psicanalista infantil Stanley Greenspan em 2000, nos Estados Unidos da América. O modelo é designado por DIR, na medida em que a intervenção baseia-se ao nível do Desenvolvimento, das diferenças Individuais de cada

aluno e na estruturação da Relação (D.I.R.). O Floortime funciona como uma terapia que cria a interação entre a criança e um adulto através de brincadeira, baseando-se em sequências. A primeira é a integração social (baseada na estimulação conjunta do equilíbrio e do tacto); a segunda assenta nos jogos desenvolvidos, por norma, no chão (daí advém o nome «floor-time»); e a terceira na comunicação aumentativa, que recorre a programas estruturados para a promoção da mesma, como o Makaton. Este programa deve ser intensivo para promover o sucesso das aprendizagens.

- Terapia Ocupacional

A Terapia Ocupacional tem a sua origem nos Estados Unidos da América no início do século XX. Segundo Oliveira (2011, p. 33) o objetivo principal desta terapia é “ (...) promover a vida a partir da procura de melhor qualidade de vida, dentro das capacidades e limitações de cada indivíduo”. Esta terapia deve ser desenvolvida com uma equipa multidisciplinar, de modo a traduzir-se numa troca de experiências diversificadas com vista ao sucesso da criança.

## **2.5. Formações dos professores**

As escolas precisam estar preparadas para receber e ensinar os alunos para que possam realmente ter uma inclusão efetiva, onde é imprescindível que os professores sejam capacitados e preparados e conscientes de que sua participação nesse processo será de suma importância junto à escola para que essa inclusão aconteça, pois é essencial no processo de ensino aprendizagem despertando nos em toda comunidade escolar ações de solidariedade e igualdade para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Para Cavaco (2014):

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem é aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos em uma valorização do ser enquanto semelhante com igualdade de direitos e oportunidades e mais do que desenvolver comportamentos é uma questão de conscientização e de atitudes (Cavaco, 2014, p.31).

Para que o professor tenha um auxílio na sua tarefa de educador é necessário que o aluno com a perturbação do espectro autista tenha um apoio pedagógica de modo em que ele desenvolva adequadamente as competências cognitivas e sociais, existem

diversas formas de ensino realizadas e estruturada que visam um melhor aperfeiçoamento em orientar o professor com as demandas trazidas com a inclusão das pessoas com autismo, nos diferentes graus apresentados pelo transtorno. De acordo Silva (2012):

Para as crianças com autismo clássico isso é aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, que fica claro a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes elas apresentam atrasos mentais e, com isso não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. E para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados (Silva, 2012, p.109).

A formação do professor para lidar com os alunos com o autismo é de suma importância, pois o profissional é um dos principais responsáveis pela construção do conhecimento pedagógico ao aluno enquanto educando.

O aluno com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar em escolas de ensino regular. Dificuldade que passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Para uma melhor adaptação dessa criança no ensino aprendizado. É necessário adaptar o currículo da instituição.

Valle e Maia (2010) descrevem que a adaptação curricular se define como: O “conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as dificuldades individuais dos alunos” (Valle e Maia, 2010, p.23).

Demandas que levam a inclusão chegam as escolas antes mesmo da preparação e formação adequada dos professores e a solução que esses profissionais encontram tem sido a capacitação em serviços, através dos programas de formação continuada.

A lei nº 12.764/12, conhecida como a lei do autismo é o resultado de uma conquista por uma mãe de um Autista, Berenice Piana, que passou por muitas dificuldades e sofreu muito preconceitos ao tentar incluir seu filho no ambiente escolar. Entre os benefícios que essa lei traz para as pessoas com o autismo destacamos o direito a um

acompanhante especializado. Em seu Art. 2º, a lei destaca que em caso de comprovação de necessidades especiais, em pessoa com perturbação do espectro autista seja incluída nas classes de ensino regular, tendo o direito a um acompanhante especializado (Constituição da República Federativa do Brasil, 2012, Art. 2º). Segundo Cunha (2014):

O aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e ainda propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar devera possuir o gene da qualidade. (Cunha, 2014, p.55).

O que se pode perceber é que nas instituições de ensino o despreparo do acompanhante especializado está em desacordo com o que defende a legislação brasileira, a lei nº 9394/96 (LDB), que prever que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especificam, para atender as suas necessidades. Sendo que, a mesma lei adverte sobre a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos, nas classes comuns (Constituição da República Federativa do Brasil, 1996, Art.56).

O mais importante não é só capacitar o professor e sim a escola como um todo, do gestor a equipe de funcionários da escola, já que o aluno não está apenas na sala de aula [...] como afirma Alves (2009, p.45,46).

Alguém tem que por obrigação treinar esses profissionais não adianta cobra sem dar subsídio suficiente para uma boa adequação destes indivíduos na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escola inclusiva (Alves, 2009, p.45-46).

Em algumas instituições de ensino são frequentes os casos em que os Autistas são vistos como alunos do professor e não como um aluno da escola, a qual está inserido, esquecendo dos direitos e deveres que a escola terá de ofertar ao aluno com deficiências, garantidos por lei.

De acordo com os dispositivos legais, todas as pessoas com deficiências, possivelmente devem ser incluídas em instituições de ensino regular, sobre tudo na educação básica e ainda serem encaminhadas em turno contrário para o atendimento a ser realizado na sala de AEE atendimento educacional especializado, entende-se que o apoio do profissional do atendente especializado que trabalha no contra turno na sala de AEE tem uma função de proporcionar aos alunos da educação especial, subsídios pedagógicos acessíveis a todos inclusive os alunos com Autismo.

## **2.6. Escola e Família**

Conforme Cavaco (2014), a intervenção em seu ponto mais produtivo começa a partir do contexto familiar, dando continuidade em seguida nos demais ambientes onde a criança encontra-se inserida.

Muitos fatores podem influenciar no comportamento da criança autista, o que implica também no seu possível desenvolvimento escolar e familiar, como afirma Batista e Bosa (2002):

Os indivíduos com autismo são ainda muito sensíveis a mudanças de humor das pessoas com as quais convivem, talvez porque estejam atentos a mudanças sutis como: o tom de voz, a expressão facial ou a pressão do toque, mesmo que não saibam “interpretar” o significado de toda essa gama de comportamento não verbal (Batista e Bosa, 2002, p.36).

Logo, toda essa ligação deve ser levada em conta nas atitudes, ou seja, na maneira do mesmo expressar-se, pois seus comportamentos diante das situações vividas não se dão como apenas uma característica da perturbação do espectro autista, tais reações estão intimamente ligadas ao convívio social em que o mesmo está inserido.

É preciso união entre todos os envolvidos com a criança autista para obter-se o máximo de resultados positivos possíveis, pois do contrário pode-se acabar prejudicando a mesma. Como Gauderer (1997) afirma,

O profissional maduro, consciente e seguro de si aprende com a vida, o tempo e a experiência a valorizar o próximo, colega, o outro profissional, apesar de ocasionais divergências técnicas-teóricas, práticas ou pessoais. A formação de grupos chamados “panelinhas” denota insegurança,

inadequidade e imaturidade e culminam prejudicando a pessoa comprometida, a família e a equipe que atende. É dever de todos transcenderem desta postura tão comum no nosso meio em respeito aquele que nos propusemos ajudar (Gauderer, 1997, p. 245).

Diante de tal afirmação é necessário que, todos que se proponham a ajudar a criança autista, conversem sobre como devem se comportar, agir diante de toda a convivência com o autismo, pois é necessária a união não só entre os profissionais, mas também entre os familiares e a escola porque esse envolvimento entre a troca de informações sobre o assunto ajuda já os conflitos e a falta de comunicação tende só a prejudicar o autista. Portanto, o diálogo entre família e escola é de grande importância para as devidas intervenções na aprendizagem e em seus comportamentos.

A relação família x escola é primordial para o desenvolvimento do autista, pois como Cunha (2014) ressalta que,

[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes manuseiam os objetos os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes (Cunha, 2014, p.89).

O trabalho não é individual, pois se trata da criança autista e sua melhor aprendizagem e desenvolvimento. Logo, para que isso ocorra da melhor maneira possível, é necessário trabalho em grupo. Escola e família unidas para assim, obterem-se maiores possibilidades de acertos quanto ao que fazer no convívio com o autismo.

Conforme Cunha (2014, p. 118), “professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor”. É necessária dedicação de ambas as partes para um trabalho de qualidade, onde as relações harmoniosas e comprometidas sustentam o processo inclusivo.

Diante de tal importância da relação família x escola, faz-se importante ressaltar o comprometimento ao desafio de oferecer apoio de um para o outro, unidos para melhor desenvolvimento das potencialidades da criança.

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocam de informações e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda (Cunha, 2014 p. 90).

Desse modo, o diálogo constante entre a escola e a família é de grande importância, pois através do mesmo é possível analisar os aspectos positivos e negativos de ações realizadas nos dois ambientes, posto que, um deve contribuir com o outro.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimentos especializados e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (Cunha, 2014, p. 88).

Assim, a família que tem uma criança autista estabelece limites para a escola diversas vezes, fazendo com que assim, a escola tenha algumas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho inclusivo escolar. Portanto, é necessário que, a escola busque o entendimento dos porquês e tais limites devam ser mantidos, observando quando os mesmos contribuem para agravar e até mesmo de alguma forma segregar o indivíduo, pois é necessário que tanto a escola quanto a família compreendam que não são as dificuldades que devem ter maior atenção e sim, suas potencialidades, proporcionando assim, melhor rendimento ao indivíduo autista.

Segundo Cavaco (2014), a mudança de pensamentos e práticas é necessária para atingir um conhecimento completo, onde os objetivos dos pais e profissionais possam ser concretizados, pois sonhar é necessário, considerando a realidade como ponto de partida para as possibilidades para tal mudança almejada e não parar em detrimento a realidade encontrada.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO III. ABORDAGEM EMPÍRICA**

### **3.1. Problemática**

Nas escolas de ensino regular do município de Santarém, os docentes precisam de mais qualificação para conhecerem as características e atenderem alunos com PEA nas salas de aula suprindo as suas necessidades educacionais especiais para seu desenvolvimento e autonomia. Menezes (2012) afirma que:

Conhecer e estudar as características comuns as pessoas com autismo; Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum e desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo as necessidades educacionais especiais de crianças com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente (Menezes, 2012, p.53).

De acordo com autor, a necessidade de buscar conhecimento sobre as demandas do Perturbação do Espectro Autista e buscar as estratégias adequadas na sala de aula para atender os discentes atípicos é imprescindível, por tanto, os professores devem passar constantemente por processos de qualificação para atender as limitações dos alunos especiais.

Diante dessa inquietação, fundamentada também nos autores estudados na revisão da literatura, formulam-se as seguintes questões de investigação.

- Será que os professores do ensino fundamental do 6º ano das escolas em estudo conhecem a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo e conseguem desenvolver e promover uma efetiva inclusão e aprendizagem destes alunos nas suas disciplinas na sala de aula?
  
- Será que estes professores estão preparados para receberem alunos com PEA?

### **3.2. Objetivos de estudo**

Por Tozoni-Reis (2009, p.55), os objetivos são “um alvo que se pretende atingir e sua definição é uma das partes mais importantes no desenvolvimento do projeto com critérios de suma importância para a especificação, como pertinência ao estudo, clareza, precisão e exequibilidade”. Para tal foram delineados os seguintes objetivos:

#### *3.2.1. Objetivos Gerais:*

- Verificar se os professores estão a incluir as crianças com PEA no ensino regular do 6º ano numa escola de Santarém.
- Compreender quais as perspetivas dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em sala de aula, no que se refere ao conhecimento sobre a problemática, ao ensino aprendizagem e às necessidades de formação.

#### *3.2.2. Objetivos Específicos*

O1-Compreender se os Professores conhecem as principais características das crianças com PEA;

O2- Compreender se os professores aceitam os alunos com PEA nas salas de aula;

O3- Identificar qual a opinião sobre a ensino e a aprendizagem destes alunos quanto a disciplina de cada professor;

O4- Conhecer quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular do 6º ano do ensino fundamental para o ensino dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo em sala de aula;

O5- Identificar quais as necessidades de formação sentidas pelos professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo.

### **3.3. Método**

Segundo Marconi e Lakatos (2003) o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade.

Em uma pesquisa, nada se faz ao acaso. Desde a escolha do tema, fixação dos objetivos, determinação da metodologia, coleta dos dados, sua análise e interpretação para a elaboração do trabalho final, tudo é previsto no projeto de pesquisa. Para responder aos objetivos desta investigação, optou-se por um estudo descritivo e pela aplicação de uma entrevista. Foram convidados os participantes que se voluntariaram para participar no estudo. Procedeu-se à aplicação das entrevistas, aos professores do 6º ano do ensino regular de uma escola privada, de forma que permitisse compreender e analisar as perspectivas dos professores quanto a participação das crianças com PEA nas salas do 6º ano do ensino regular.

### **3.4. Participantes do estudo**

O estudo foi realizado num colégio privado da cidade de Santarém-Pará onde possui uma estrutura de Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 9º ano oferecendo toda estrutura necessária para o desenvolvimento educacional dos discentes. No colégio, leciona-se desde a Educação Infantil até ao nono ano do fundamental 2, com professores todos licenciados e formação superior e a maioria pós-graduados. O presente estudo incide sobre a turma do 6º ano do ensino fundamental. Este é composto por 2 turmas por ano e nele exercem 12 Professores Titulares, Professor de Apoio, Coordenadora Pedagógica, Administradora e a Diretora Pedagógica. O Projeto Educativo da Escola é voltado para um ensino cristão baseado nos princípios bíblicos cristãos que presa por a educação de qualidade e competências para fazer a diferença na sociedade.

Este estudo foi realizado com 12 participantes, sendo professores titulares de suas disciplinas específicas do 6º ano do ensino regular. Para que se pudesse caracterizar os participantes professores, considerou-se, inicialmente, as informações relacionadas com os dados pessoais tais como: gênero, idade, grau de formação, tempo de experiência com alunos com PEA, função que exerce na escola e disciplina que lecionam. Ressalta-se que estes dados compõem a parte inicial do instrumento utilizado para a colheita de dados. Assim verifica-se em relação ao tempo de serviço o constante na tabela seguinte:

**Tabela 1.** Caracterização dos entrevistados

<b>Cargo</b>	<b>Identificação</b>	<b>Situação Profissional</b>	<b>Anos de serviço com alunos com PEA</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Habilidade Acadêmica</b>
Professor	P1	Efetivo	3	27	Masculino	Licenciado em Matemática e Física
Professor	P2	Efetivo	3	26	Masculino	Licenciado em Educação Física
Professor	P3	Efetivo	8	49	Feminino	Licenciada em Matemática
Professor	P4	Efetivo	3	27	Feminino	Licenciada em Língua Portuguesa
Professor	P5	Efetivo	1	42	Masculino	Licenciado em Língua Portuguesa
Professor	P6	Efetivo	1	44	Feminino	Licenciada em LIBRAS
Professor	P7	Efetivo	5	58	Feminino	Licenciada em Língua Portuguesa
Professor	P8	Efetivo	1	49	Masculino	Licenciado em Língua Portuguesa
Professor	P9	Efetivo	2	46	Feminino	Licenciada em Língua Inglesa
Professor	P10	Efetivo	2	41	Feminino	Licenciada em Língua Portuguesa – Redação
Professor	P11	Efetivo	2	41	Feminino	Licenciada em Artes
Professor	P12	Efetivo	3	57	Feminino	Licenciada em Ensino Religioso

Como a tabela mostra, os elementos são do sexo feminino e masculino com idades compreendidas entre os 26 e os 57 anos de idade. O tempo de serviço destes docentes varia entre os 1 e aos 8 de serviço em contato com alunos PEA nas salas de ensino regular nas turmas de 6º ano. Relativamente às habilitações académicas, todas as docentes são detentoras de licenciatura. A cada entrevistada foi atribuído um código seguido do número da entrevista de 1 a 12. Assim os códigos eram: por professores (P).

### **3.5. Instrumentos e Procedimentos**

Neste capítulo, serão apresentados os instrumentos de pesquisa e os procedimentos separadamente, para que se possa compreender o desenvolvimento deste estudo.

#### *3.5.1. Instrumentos*

Para que o estudo fosse detalhado optou-se pela aplicação de uma entrevista. Segundo Dencker (2006), as entrevistas podem ser estruturadas, constituídas de perguntas definidas; ou semiestruturadas, permitindo uma maior liberdade ao pesquisador.

Para este estudo foi utilizada uma entrevista estruturada, objetivando extrair declarações e informações sobre o determinado assunto em estudo, onde as respostas são voltadas aos interesses do pesquisador, pois requer um cuidado especial na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, bem como os objetivos devem estar bem estruturados, para que alcance o resultado esperado.

A Entrevista como atrás foi dito, foi construída com base na literatura, validada por 3 professores doutores especialistas na área e posteriormente, procedeu-se à aplicação de 1 pré-teste, com alguns profissionais da educação em tudo semelhantes aos participantes mas que não participariam no estudo com o objetivo avaliar se o instrumento estava bem estruturado com o proposto no estudo e minimizar ao máximo alguma eventualidade de erros ao ser aplicada a entrevista aos participantes, sendo aprovada ao final do pré-teste por todos envolvidos.

A entrevista final aplicada (anexo 4) para a coleta de dados aos professores entrevistados é composto por seis partes, referidos ao estudo e conforme a estrutura que se mostra nos quadros abaixo.

**Quadro 1.** Estrutura da Entrevista.

<b>Partes</b>	<b>Descrição</b>	<b>Itens</b>
I. Dados Pessoais e Profissionais.	Gênero, idade, tempo de experiência com aluno com PEA, grau académico, função e disciplina.	01,02,03, 04,05,06;
II. Conhecimento dos entrevistados sobre os alunos com Espectro do Autismo no ensino regular.	Levantamento de dados acerca das percepções dos entrevistados sobre os alunos com PEA no ensino regular	01, 02, 03;
III. Estratégias metodológicas e pedagógicas inclusivas utilizadas pelos entrevistados acerca dos alunos com PEA nas salas de aula.	Levantamento de informações acerca das estratégias metodológicas e pedagógicas inclusivas utilizadas pelos entrevistados acerca dos alunos com PEA nas salas de aula.	04, 05, 06,07;
IV. Vantagens e desvantagens encontradas pelos entrevistados sobre inclusão dos alunos com PEA na sala de aula de ER.	Levantamento de informações sobre as Vantagens e desvantagens encontradas pelos entrevistados sobre inclusão dos alunos com PEA na sala de aula de ER.	08, 09, 10, 11;
V. Adaptações curriculares realizadas pelos entrevistados voltados aos alunos com PEA	Levantamento acerca das adaptações curriculares realizadas pelos entrevistados na sala de aula do ER.	12, 13, 14, 15, 16;
VI. Formação e prática dos entrevistados quanto a inclusão dos alunos com PEA. Na sala de aula do ensino regular.	Levantamento da formação e prática dos entrevistados quanto a inclusão dos alunos com PEA na sala de aula do ensino regular.	17, 18, 19, 20, 21, 22;

Segundo Bardin (2016, p. 42) o “funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem definir-se de um modo geral” como: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Do conjunto dessas técnicas da análise de conteúdo, “a análise por categorias é de citar em primeiro lugar” (Bardin, 2016, p. 153) ou seja “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (Bardin, 2016, p. 119).

Segundo Esteves (2006, p. 109) a “categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após teres sido identificados como pertinentes.” Este procedimento acontece segundo a autora como forma de “reconfigurar o material ao serviço dos objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p.109). A categorização pode ser um processo realizado de forma dedutiva (procedimentos fechados), com categorias criadas a partir da revisão da literatura e objetivos do trabalho) ou de forma indutiva (procedimentos abertos), sendo as categorias emergentes do material em análise (Bardin, 2016; Esteves, 2006).

Segundo Bardin (2016), a criação de categorias à priori facilita a classificação do texto em função dos objetivos ou modelos de análise adotados, enquanto as categorias à posteriori usam a riqueza do texto sem ideias pré-concebidas. A análise de conteúdo tem geralmente três fases. A primeira é a fase da pré-análise, “em que se faz uma leitura dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p. 95-100).

A segunda é a fase de exploração do material consiste essencialmente de operações de codificação e enumeração. A organização desta codificação, compreende a definição de unidades de recorte. Geralmente utiliza-se como unidade de recorte o segmento mínimo com significado completo e como unidade de contexto a parte do documento necessária para compreender o sentido global do discurso e precisar o significado da unidade de registo. A enumeração “relaciona-se com a escolha das regras de contagem das unidades de registo” (Bardin, 2016, p. 103-114).

A terceira requer o “estabelecimento de inferências e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 101). O processo de categorização exige o respeito por regras básicas, designadamente: a exclusão mútua, uma vez que cada elemento só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade, sendo as categorias criadas a partir de um único princípio de categorização; a pertinência face aos objetivos do estudo; a fidelidade, que implica que o mesmo material seja codificado do mesmo modo quando submetido a vários codificadores que usem o mesmo quadro de referências teórico; e a produtividade (Bardin, 2016; Esteves, 2006).

### *3.5.2. Procedimentos*

De acordo com o protocolo o estudo desenvolvido foi aprovado pela plataforma Brasil (anexo 1), onde seguiu todo os requisitos para dar iniciação a investigação usando sempre da ética aos colaborados que participaram das entrevistas. Segundo Marconi; Lakatos (2019), os procedimentos seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e são menos abstratas. Em vista disso tendo por conhecimento de todo o processo e etapas da construção deste estudo, iniciou se o contato com os profissionais de educação na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Atalaia para que pudéssemos solicitar as autorizações necessárias para a iniciação das entrevistas.

Os seguintes procedimentos para a realização deste estudo: 1) solicitação de autorização e apresentação da entrevista, realizada de maneira presencial a direção da escola já citada; logo após a conclusão do item (1) e, com as autorizações em mãos (anexo 2), passou-se para o item (2) desta descrição, aplicação das entrevistas aos professores presencialmente. No caso das autorizações solicitadas a direção de escola, solicitou-se dos professores participantes, o preenchimento do termo de aceite, visto que esses deveriam comprovar a sua participação na pesquisa, caso o instrumento lhes fosse apresentado na forma física, pela direção da escola. Anexa-se apenas o modelo utilizado para o pedido de consentimento informado para não identificar os participantes (anexo 3).

Na entrevista, ferramenta utilizada para coleta de dados compõem se sua finalidade principal do estudo e orientações dadas para seu preenchimento, onde seguiu se uma

ordem de perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Segundo Martins (2018), a entrevista precisa ser devidamente pensada com antecedência. É preciso, por exemplo, ter certeza de que a ordem das perguntas é a ideal. Um questionamento precisa conduzir ao outro e permitir uma boa contextualização para que as respostas façam sentido.

## CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, pretende-se analisar e discutir os dados, relacionando com os objetivos específicos e ainda confrontar estes resultados com os obtidos por outros autores em outros estudos.

De referir também que se definiram cinco Dimensões: a) Conhecimento, definição e características (Questões 1 e 2); b) Aceitação dos alunos com PEA (Questões 3, 10 e 11); c) ensino - aprendizagem (Questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 17) e d) Recursos, estratégias e adaptações no ensino (Questões 12, 13, 14, 15 e 16) Formação e qualificação (Questões 18, 19, 20, 21, 22).

Passamos à apresentação e discussão dos resultados começando por responder ao nosso primeiro objetivo: **Compreender se os Professores conhecem as principais características das crianças com PEA do ensino fundamental 6º ano numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, face à problemática a inclusão de alunos com PEA nas classes regulares, a partir do relato de professores do 6º ano.** Para a **Dimensão Conhecimento sobre os alunos com PEA e sua inclusão nas salas de aula do ER II**, definida à priori e após a análise dos dados encontraram-se três categorias que se apresentam a seguir:

**Tabela 2.** Categoria: Conhecimento de crianças com PEA

<b>Dimensão: Conhecimento sobre os alunos com PEA e sua inclusão nas salas de aula do ER</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Conhecimento	<i>“Sim, certamente.” P1</i> <i>“Sim, conheci o PEA em sala de aula (...)” P3</i> <i>“No geral, sim.” P5</i> <i>“Sim, bom, por observar os comportamentos diferenciados de alunos busquei informações (...)” P12</i>

Na tabela 2 podemos verificar a categoria “**Conhecimento**”, onde encontrou-se no discurso dos docentes entrevistados a afirmação em que todos tem o conhecimento

sobre a Perturbação do Espectro Autista (PEA), tais como: (e.g.= P12 = “*Sim, bom, por observar os comportamentos diferenciados de alunos busquei informações (...)*”; P1= “*Sim, certamente.*”; P3= “*Sim, conheci o PEA em sala de aula (...)*” e P5 = “*No geral, sim*”).

**Tabela 3.** Categoria: Definição de crianças com PEA

<b>Dimensão: Conhecimento sobre os alunos com PEA e sua inclusão nas salas de aula do ER</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Definição	<p><i>“Bom, o Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental (...)</i>” P1</p> <p><i>“Penso que consigo definir como uma criança que é muito inteligente, mas tem suas limitações e dá sinais que tem algo a mais.”</i> P4</p> <p><i>“Acredito que seja uma criança que não fixa o olhar para outra pessoa, sensível ao barulho, não atende o chamado do nome, dificuldade em fazer e manter amigos.”</i> P7</p>

Na tabela 3 a categoria “Definição”, 3 participantes, tem-se: (e.g.= P1= “*Bom, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental (...)*”; P4= “*Penso que consigo definir como uma criança que é muito inteligente, mas tem suas limitações e dá sinais que tem algo a mais.*” e P7 = “*Acredito que seja uma criança que não fixa o olhar para outra pessoa, sensível ao barulho, não atende o chamado do nome, dificuldade em fazer e manter amigos.*”).

**Tabela 4.** Categoria: Características de crianças com PEA

<b>Dimensão: Conhecimento sobre os alunos com PEA e sua inclusão nas salas de aula do ER</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Características	<p><i>“Uma criança com PEA anda na ponta do pé, não tem uma boa pronúncia das palavras, vive querendo brincar sozinho no seu mundo entre outros.” P4</i></p> <p><i>“Uma criança com Perturbação do Espectro Autista – PEA, apresenta dificuldade na interação social, no contato visual, na identificação de expressões faciais, na compreensão de gestos comunicativos e em expressar suas próprias emoções, ou seja, possui um desenvolvimento atípico em relação aos seus pares.” P5</i></p> <p><i>“A criança não olha nos olhos, não é sociável, tem movimentos estereotipados, demonstra hiperfoco ... e também, quando tem dificuldades para interagir, expressar as próprias emoções.” P6</i></p>

Na tabela 4 “Características”, com 3 participantes recorrentes, tais como: (e.g.= P4 = *“Uma criança com PEA anda na ponta do pé, não tem uma boa pronúncia das palavras, vive querendo brincar sozinho no seu mundo entre outros.”*; P5 = *“Uma criança com PEA anda na ponta do pé, não tem uma boa pronúncia das palavras, vive querendo brincar sozinho no seu mundo entre outros.”* e P6 = *“Uma criança com Perturbação do Espectro Autista – PEA, apresenta dificuldade na interação social, no contato visual, na identificação de expressões faciais, na compreensão de gestos comunicativos e em expressar suas próprias emoções, ou seja, possui um desenvolvimento atípico em relação aos seus pares.”*).

No que concerne ao apresentado nas tabelas anteriores e no que se refere à **Compreender se os Professores conhecem as principais características das crianças com PEA do ensino fundamental 6º ano numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, face à problemática a inclusão de alunos com PEA nas classes regulares, a partir do relato**

**de professores do 6º ano**, podemos inferir que todos os docentes participantes das coletas efetuadas conhecem a respeito do Perturbação do Espectro Autista, onde ao observarem as demandas diferenciadas nos discentes da sua turma regular buscam se informar para ter o conhecimento e reconhecer suas características individuais evidenciadas e atender os alunos com PEA com os direitos que lhe assistem numa turma de 6º do ensino regular. Conhecer, definir e identificar as características de um aluno com PEA ao recebê-los numa turma de ensino regular do ensino fundamental é essencial para os professores para que possam ser acolhidos e respeitados sendo necessário ter esse respaldo e aplicá-los com seriedade em busca de uma educação inclusiva verdadeira e eficaz onde também toda a turma possa através do **professor** orientá-los para cooperação desta inclusão.

De acordo com os dados analisados pelos entrevistados confirma-se que os mesmos reconhecem que o Perturbação de Espectro Autista (PEA) possui como principais características a dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos entre outros.

Os resultados parecem ir ao encontro de estudos efetuados por Siluk (2012, p. 287) quando afirma que “as definições atuais de autismo o conceituam como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil”, e também aos resultados de Santos (2011) e Silva (2012) que concluem que o Perturbação do Espectro Autista é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida, sendo também um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento.

No que se refere ao 2º objetivo específico: **Compreender se os professores aceitam os alunos com PEA nas salas de aula**, para a Dimensão **Aceitação dos docentes em relação aos alunos com PEA nas salas de ER** e após análise dos dados encontraram-se três categorias que se apresentam a seguir:

**Tabela 5.** Categoria: Aceitação de alunos PEA nas turmas.

<b>Dimensão: Aceitação dos docentes em relação aos alunos com PEA nas salas de ER</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Aceitação de alunos PEA nas turmas.	<p><i>“Sim.” P11</i></p> <p><i>“Sim, tendo um suporte pra eles.” P12</i></p> <p><i>“Sim, desde que a escola nos dê suporte e adaptações necessárias.” P10</i></p> <p><i>“Sim, mas a escola tem que dar a ajuda necessária para nós nas turmas.” P9</i></p>

Na tabela 5 surge a categoria “Aceitação de alunos PEA nas turmas”, onde obtiveram cerca de 12 recorrências “Sim”, tais como: ( e.g.= P11 = “Sim.”; P12 = “Sim, tendo um suporte pra eles.”; P10 = “Sim, desde que a escola nos dê suporte e adaptações necessárias.” e P9 = “Sim, mas a escola tem que dar a ajuda necessária para nós nas turmas.”).

**Tabela 6.** Categoria: Integração = Problemas/dificuldades

<b>Dimensão : Aceitação dos docentes em relação aos alunos com PEA nas salas de ER</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Integração = Problemas/dificuldades	<p><i>“Sim, em uma sala regular não se dá atenção totalmente para um aluno com PEA, pois temos que dar suporte a outros que muitas das vezes também apresentam outras demandas.” P8</i></p> <p><i>“Sim, observei em sala de aula o desconhecimento dos alunos quanto ao autismo e suas particularidades. Muitas vezes, tive que parar aula e orientar a turma sobre hipersensibilidade auditiva, pois tinha um aluno que não gostava de barulho.” P5</i></p> <p><i>“Sim. São vários problemas, tem turmas em que os alunos com</i></p>

	<p><i>PEA são bem recebidos pelos outros alunos (realmente são inclusos no processo de socialização), já em outras turmas, esse processo não acontece, os alunos com PEA são meio que “deixados de lado” pelos colegas; tem também, a minha falta de formação adequada para trabalhar com esses alunos; faço o que posso, mas, sempre acho que fica faltando algo. Me preocupa muito também o processo da aprendizagem deles, tem alguns que eu percebo a evolução, outros, essa evolução é bem lenta. “ P3</i></p>
--	---

Em relação a 6 tabela a categoria “Integração = Problemas/dificuldades”, com 12 dos participantes a manifestaram “Sim” verifica-se o seguinte: (e.g.= P8 = “*Sim, em uma sala regular não se dá atenção totalmente para um aluno com PEA, pois temos que dar suporte a outros que muitas das vezes também apresentam outras demandas.*”; P5 = “*Sim, observei em sala de aula o desconhecimento dos alunos quanto ao autismo e suas particularidades. Muitas vezes, tive que parar aula e orientar a turma sobre hipersensibilidade auditiva, pois tinha um aluno que não gostava de barulho.*”; P3 = “*Sim. São vários problemas, tem turmas em que os alunos com PEA são bem recebidos pelos outros alunos (realmente são inclusos no processo de socialização), já em outras turmas, esse processo não acontece, os alunos com PEA são meio que “deixados de lado” pelos colegas; tem também, a minha falta de formação adequada para trabalhar com esses alunos; faço o que posso, mas, sempre acho que fica faltando algo. Me preocupa muito também o processo da aprendizagem deles, tem alguns que eu percebo a evolução, outros, essa evolução é bem lenta*”).

**Tabela 7.** Categoria: Vantagens de trabalho inclusivo

<b>Dimensão: Aceitação dos docentes em relação aos alunos com PEA nas salas de ER</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Vantagens de trabalho inclusivo	<p><i>“Sim. A oportunidade de aprender a lidar com a diversidade, promover a inclusão e desenvolver estratégias pedagógicas mais abrangentes.” P1</i></p> <p><i>“Sim, até então as dificuldades são básicas como o fato de o aluno ter o tempo dele para assimilar regras e novos ensinamentos.” P2</i></p> <p><i>“Sim, pois é uma maneira de se ter experiência e aprendizagem com esses alunos, além de poder fazer parte do processo de inclusão deles.” P10</i></p> <p><i>“Sim, porque eles precisam ser acolhidos e respeitados. Além de aprendermos muito com seu histórico de vida.” P12</i></p>

E, na tabela 7 na última “Categoria: Vantagens de trabalho inclusivo”, com 12 participantes recorrentes tem se que: (e.g. = P1 = *“Sim. A oportunidade de aprender a lidar com a diversidade, promover a inclusão e desenvolver estratégias pedagógicas mais abrangentes. “*, P2 = *“Sim, até então as dificuldades são básicas como o fato de o aluno ter o tempo dele para assimilar regras e novos ensinamentos “*; P10 = *“Sim, pois é uma maneira de se ter experiência e aprendizagem com esses alunos, além de poder fazer parte do processo de inclusão deles. “*, e P12 = *“Sim, porque eles precisam ser acolhidos e respeitados. Além de aprendermos muito com seu histórico de vida. “*).

Em síntese, no que se refere ao planeamento inferidos nos dados apresentados que os docentes concordam que todos os alunos, incluindo os que possuem PEA tem o direito de assistirem as aulas nas turmas de 6º do ensino regular. Todavia necessitam de suporte e adaptações para que possam desenvolver o seu planeamento nas turmas de

forma incluir a todos e a escola deve estar a somar dando esse apoio pedagógico para que se desenvolva o ensino e aprendizagem dos alunos.

Mencionaram ainda que apesar de concordarem com inclusão dos alunos com PEA nas salas de ER não se dá atenção totalmente para estes alunos com PEA devido a demanda dos outros alunos da sala e também a falta de conhecimento dos alunos quanto ao autismo e suas particularidades para poderem interagirem. Por sua vez de acordo com aos entrevistados há uma vantagem de se trabalhar em uma abordagem inclusiva nas turmas de ensino regular, pois é através dessa vivência que se desenvolve experiências e por consequência o processo de aprendizagem e por conseguinte ter a oportunidade de lidar com a diversidade promovendo a inclusão e desenvolvendo estratégias pedagógicas diversificadas.

Estes resultados vão ao encontro de estudos efetuados por (Carneiro, 2012, p. 13) quando afirma que “a oferta de escolarização para todos, na perspectiva de inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola, “aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional”.

Vale ressaltar que a Lei da Constituição Federal, em seu Art. 205, em relação à educação é garantida como um direito de todos, bem como o Artigo 206, inciso I, que esclarece igualdade de condições de acesso e permanência na escola de ER, onde são previstos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência - e que apresenta necessidades educacionais especiais- seja ministrada no ensino regular, assim como nos decretos e documentos, bem como no Art. 1º, no 2º, da Lei 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com PEA, designando acesso à educação com as adaptações que contemplem suas demandas.

Nesta linha, também Ropoli (2010, p. 8), acredita que “A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.”

Estudos desenvolvidos por Orrú (2012, 12), trazem resultados a importância de que “A interação entre o professor e seu aluno é fundamental. No caso de crianças com PEA nem sempre o professor vê atitudes que demonstram uma ação de reciprocidade vinda de seu aluno [...] após a identificação de tal interesse, o professor organiza em seu contexto o ambiente para a aprendizagem, as motivações precisam ser trabalhadas por meio de conteúdos e materiais diversos, valorizando toda ação realizada por seu aluno, por meio da sua mediação.”

Para a Dimensão **Ensino e a aprendizagem quanto a disciplina do professor titular** e no que se refere ao 3º objetivo específico: **Identificar qual a opinião sobre a ensino e a aprendizagem destes alunos quanto a disciplina de cada professor**, após análise dos dados encontraram-se três categorias que se apresentam a seguir:

**Tabela 8.** Categoria: Eficácia e resposta pedagógica”.

<b>Dimensão: Ensino e a aprendizagem quanto a disciplina do professor titular</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Eficácia e resposta pedagógica	<p><i>“Quanto à resposta educativa dada a esses alunos, isso pode variar de acordo com as práticas adotadas pela escola e pelos professores. Em alguns casos, a resposta educativa pode ser adequada, com a disponibilização de apoios e recursos específicos, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas. No entanto, em outros casos, pode haver lacunas na resposta educativa, com falta de formação adequada para os professores lidarem com as necessidades dos alunos com PEA ou falta de recursos e suportes necessários para promover uma inclusão efetiva.” P1</i></p> <p><i>“Sim, em alguns casos, a resposta educativa pode ser adequada, com a disponibilização de apoios e recursos específicos, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas.” P2</i></p> <p><i>“Considero que exista uma disparidade na prática pedagógico</i></p>

	<p><i>dos professores, quando se trata da inclusão de alunos com PEA, uma vez que, para haver uma boa experiência com este público em sala de aula, o professor precisa ter formação. Sabe-se que, a falta de formação quanto as deficiências, torna-se um entrave na eficácia pedagógica dos profissionais da Educação.”P5</i></p>
--	---

Na tabela 8 surge a categoria “Eficácia e resposta pedagógica”, onde obtiveram cerca de 8 recorrências tais como: (e.g. = P2 = “Sim, em alguns casos, a resposta educativa pode ser adequada, com a disponibilização de apoios e recursos específicos, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas”; P1 = “*Quanto à resposta educativa dada a esses alunos, isso pode variar de acordo com as práticas adotadas pela escola e pelos professores. Em alguns casos, a resposta educativa pode ser adequada, com a disponibilização de apoios e recursos específicos, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas. No entanto, em outros casos, pode haver lacunas na resposta educativa, com falta de formação adequada para os professores lidarem com as necessidades dos alunos com PEA ou falta de recursos e suportes necessários para promover uma inclusão efetiva.*” e “*Considero que exista uma disparidade na prática pedagógico dos professores, quando se trata da inclusão de alunos com PEA, uma vez que, para haver uma boa experiência com este público em sala de aula, o professor precisa ter formação. Sabe-se que, a falta de formação quanto as deficiências, torna-se um entrave na eficácia pedagógica dos profissionais da Educação*” P5 = “*cerca de 3 entrevistados relataram que “Não”, tal como: P12 = Creio que não, pois há necessidade de mediadores que possam auxiliar junto ao professor da sala de aula de ensino regular junto com o auxílio da professora do Atendimento Educacional Especializado*” e 1 relatara que em parte, como: P7 = “*Sim, em partes. Porque há educadores que não estão preparados, pouco interesse, e com isso a inclusão não acontece.*”).

Em relação a tabela 9 na Categoria “Dificuldade e preocupação no trabalho”, os 12 participantes recorrentes, tem-se: (e.g.= P8 = “*Pela falta de uma equipe multidisciplinar para se ter um apoio necessário quanto a aprendizagem das crianças...*”; P10 = “O

*que mais me preocupa é se realmente esses alunos estão tendo todo suporte necessário para seu desenvolvimento como por exemplo o desenvolvimento do plano individualizado de cada aluno com PEA de acordo com suas demandas e coloca-las em prática”; P2 = “Recursos, a escola oferece boas condições, porém se tratando da educação de alunos autistas o investimento precisa ser sempre dos melhores”, P9 = “Relativamente me preocupa se estão em todo contexto escolar sendo incluídos de forma a colaborar com suas demandas fazendo com que avancem, claro de acordo com suas especificidades, ou meramente fazendo de conta que estão fazendo uma educação inclusiva.”; P12 = “Me preocupa como docente destes alunos é que adquiram o conhecimento do que precisa para sua caminhada acadêmica e conquiste a sua autonomia” e P11 = “As dificuldades mais comuns no trabalho com alunos com PEA na minha disciplina podem incluir dificuldades na comunicação e interação social e dificuldades de aprendizagem.”).*

**Tabela 9.** Categoria: Dificuldade e preocupação no trabalho.

<b>Dimensão: Ensino e a aprendizagem quanto a disciplina do professor titular</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Dificuldade e preocupação no trabalho	<p><i>“Pela falta de uma equipe multidisciplinar para se ter um apoio necessário quanto a aprendizagem das crianças...” P8</i></p> <p><i>“Relativamente me preocupa se estão em todo contexto escolar sendo incluídos de forma a colaborar com suas demandas fazendo com que avancem, claro de acordo com suas especificidades, ou meramente fazendo de conta que estão fazendo uma educação inclusiva.” P9</i></p> <p><i>“O que mais me preocupa como docente destes alunos é que adquiram o conhecimento do que precisa para sua caminhada acadêmica e conquiste a sua autonomia.” P12</i></p> <p><i>“As dificuldades mais comuns no trabalho com alunos com PEA na minha disciplina podem incluir dificuldades na comunicação e interação social e dificuldades de aprendizagem. “ P11</i></p>

	<p><i>“O que mais me preocupa é se realmente esses alunos estão tendo todo suporte necessário para seu desenvolvimento como por exemplo o desenvolvimento do plano individualizado de cada aluno com PEA de acordo com suas demandas e coloca-las em prática”. P10</i></p> <p><i>“Recursos, a escola oferece boas condições, porém se tratando da educação de alunos autistas o investimento precisa ser sempre dos melhores.”P2</i></p>
--	--

Em relação a tabela 9 na Categoria “Dificuldade e preocupação no trabalho”, os 12 participantes recorrentes, tem-se: (e.g. = P8 = *“Pela falta de uma equipe multidisciplinar para se ter um apoio necessário quanto a aprendizagem das crianças...”*; P10 = *“O que mais me preocupa é se realmente esses alunos estão tendo todo suporte necessário para seu desenvolvimento como por exemplo o desenvolvimento do plano individualizado de cada aluno com PEA de acordo com suas demandas e coloca-las em prática”*, P2 = *“Recursos, a escola oferece boas condições, porém se tratando da educação de alunos autistas o investimento precisa ser sempre dos melhores”*; P9 = *“Relativamente me preocupa se estão em todo contexto escolar sendo incluídos de forma a colaborar com suas demandas fazendo com que avancem, claro de acordo com suas especificidades, ou meramente fazendo de conta que estão fazendo uma educação inclusiva.”*; P12 = *“Me preocupa como docente destes alunos é que adquiram o conhecimento do que precisa para sua caminhada acadêmica e conquiste a sua autonomia “ e P11 = *“As dificuldades mais comuns no trabalho com alunos com PEA na minha disciplina podem incluir dificuldades na comunicação e interação social e dificuldades de aprendizagem.”**)

**Tabela 10.** Categoria: Vantagem e desvantagens.

<b>Dimensão: Ensino e a aprendizagem quanto a disciplina do professor titular</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Vantagem e desvantagens	<p><i>“Bom, vantagem, pois a inclusão precisa ser praticada e desta maneira o próprio aluno entende seu papel e as desvantagem é ter que ensinar os outros colegas a serem inclusivos, afinal essa é uma educação que deve vir de casa.” P2</i></p> <p><i>“As vantagens para mim é desenvolver as habilidades educacionais e sociais desses alunos, porém as desvantagens são escolas estão fazendo esse processo de inclusão de qualquer jeito.” P3</i></p> <p><i>“Pra mim as vantagens é desenvolver uma educação mais igualitária para todos sem qualquer preconceito, pois todos somos iguais, mas as desvantagens; nem todas as escolas e professores estão qualificados para desenvolver a inclusão desses alunos na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem.” P4</i></p>

E, por último, a tabela 10 na categoria “Vantagem e desvantagens” que conta com 12 participantes que relatam: (e.g.= P2 = *“Bom, vantagem, pois a inclusão precisa ser praticada e desta maneira o próprio aluno entende seu papel e as desvantagem é ter que ensinar os outros colegas a serem inclusivos, afinal essa é uma educação que deve vir de casa”*; P3 = *“As vantagens para mim é desenvolver as habilidades educacionais e sociais desses alunos, porém as desvantagens são escolas estão fazendo esse processo de inclusão de qualquer jeito”*, e P4 = *“Pra mim as vantagens é desenvolver uma educação mais igualitária para todos sem qualquer preconceito, pois todos somos iguais, mas as desvantagens; nem todas as escolas e professores estão qualificados para desenvolver a inclusão desses alunos na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem.”*).

No âmbito sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos com PEA na disciplina de cada professor, inferimos que os entrevistados na maioria relatam que as práticas pedagógicas “podem ser adequadas com a disponibilização de apoios e recursos específicos, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas”, *onde alguns casos são viabilizados, “com a disponibilização de apoios e recursos específicos, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas. No entanto, em outros casos, pode haver lacunas na resposta educativa, com falta de formação adequada para os professores lidarem com as necessidades dos alunos com PEA ou falta de recursos e suportes necessários para promover uma inclusão efetiva.”*

As dificuldades e preocupações no trabalho com os alunos com PEA como já visto são um desafio a ser enfrentado todos os dias nas salas de aula de ensino regular pelos professores, como por exemplo a falta de comunicação e interação social e a falta muitas vezes de profissionais de apoio para somarem aos docentes das salas regulares no processo de ensino e aprendizagem, pois além dos nossos alunos com necessidades especiais que demandam um trabalho diferenciado também o restante dos discentes tem demandas a serem assistidas e respeitadas. As vantagens e desvantagens de se trabalhar numa proposta inclusiva é poder ter uma educação “mais igualitária”, bem como escolas preparadas para receberem todos os alunos que necessitam de alguma adequação e professores qualificados para receberem e trabalharem adequadamente os currículos para que tenham seu processo de ensino adequado.

Também Orrú (2012, p. 111) nos seus estudos reforça a ideia que

o aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido. É pela linguagem que o aluno com autismo, em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação essa, em geral, tão comprometida em pessoas com a síndrome.

Na mesma linha está Cunha (2014, p. 55) que afirma que “enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade.”

Para a **Dimensão Estratégias desenvolvidas para o ensino dos alunos com PEA**, definida à priori e no que se refere ao 4º objetivo específico: **Conhecer quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular do 6º ano do ensino fundamental para o ensino dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo em sala de aula**, após análise dos dados encontraram-se três categorias que se apresentam a seguir:

**Tabela 11** – Categoria: Estratégias para o ensino inclusivo.

<b>Dimensão: Estratégias desenvolvidas para o ensino dos alunos com PEA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Estratégias para o ensino inclusivo.	<p><i>“Eu uso métodos que os façam sentir capazes, seguros e úteis. Exemplo: ser líder de uma equipe na competição”. P2</i></p> <p><i>“Tornar o aluno mais participativo nas aulas estimulando o máximo possível de suas habilidades e adaptando suas atividades para que haja uma verdadeira inclusão”. P4</i></p> <p><i>“Bom, quando necessário, oriento a turma sobre o Perturbação de Espectro Autista – PEA, a fim de os alunos possam compreender os alunos com autismo, faço adaptação curricular conforme o nível dos alunos PEA”. P5</i></p> <p><i>“A rotinas na sala de aula, brincadeiras lúdicas com objetos, jogos interativos e dinâmicas de interação.” P7</i></p>

Em relação a tabela 11 temos a categoria “Estratégias para o ensino inclusivo.”, onde obtiveram cerca de 1 recorrências tais como: (e.g.= P2 = “*Eu uso métodos que os façam sentir capazes, seguros e úteis. Exemplo: ser líder de uma equipe na competição.*”, 5 recorrências P5 = “*Bom, quando necessário, oriento a turma sobre o Perturbação de Espectro Autista – PEA, a fim de os alunos possam compreender os alunos com autismo, faço adaptação curricular conforme o nível dos alunos PEA.*”, 2 entrevistados P7 = “*A rotinas na sala de aula, brincadeiras lúdicas com objetos, jogos interativos e dinâmicas de interação.*”, 2 recorrência P8 = “*Eu procuro desenvolver através de atividades lúdicas que envolvam todos os alunos a participarem e interagirem com o aluno com PEA.*” e 2 entrevistados P9 = “*Eu uso de recursos visuais, comunicação alternativa e apoio individualizado são eficazes.*”).

**Tabela 12.** Categoria: Processo de Aprendizagem.

<b>Dimensão: Estratégias desenvolvidas para o ensino dos alunos com PEA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Processo de aprendizagem	<p><i>“Através de atividades lúdicas que envolvam todos os alunos a participarem e interagirem com o aluno com PEA.” P8</i></p> <p><i>“Trabalhar em grupos para interagirem com os outros alunos, adaptar as atividades, estimular sua participação nas aulas com jogos interativos.” P12</i></p> <p><i>“Uso de recursos visuais, comunicação alternativa e apoio individualizado são eficazes.” P9</i></p>

Em relação a tabela 11 temos a categoria “Processo de aprendizagem.”, onde obtiveram cerca de 1 recorrências tais como: (e.g. = P2 = “*Eu uso métodos que os façam sentir capazes, seguros e úteis. Exemplo: ser líder de uma equipe na competição.*”, 5 recorrências; P5 = “*Bom, quando necessário, oriento a turma sobre o Perturbação de Espectro Autista – PEA, a fim de os alunos possam compreender os alunos com autismo, faço adaptação curricular conforme o nível dos alunos PEA.*”, 2 entrevistados P7 = “*A rotinas na sala de aula, brincadeiras lúdicas com objetos, jogos interativos e dinâmicas de interação.*”, 2 recorrências P8 = “*Eu procuro desenvolver através de atividades lúdicas que envolvam todos os alunos a participarem e interagirem com o*

aluno com PEA.” e 2 entrevistados, P9 = “ Eu uso de recursos visuais, comunicação alternativa e apoio individualizado são eficazes.”)

**Tabela 13.** Categoria: Adaptação Curricular.

<b>Dimensão: Estratégias desenvolvidas para o ensino dos alunos com PEA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Adaptação Curricular	<p><i>“A meu ver, penso que adaptações curriculares são necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos com PEA na minha disciplina. Isso pode envolver a simplificação de tarefas, a quebra de atividades em passos menores, o uso de recursos visuais e a utilização de estratégias de ensino individualizadas.” P9</i></p> <p><i>“Sim. Nas atividades propostas, que facilitassem seu entendimento na resolução destas.” P7</i></p> <p><i>“Sim. Principalmente nas instruções das atividades propostas, no formato das aulas, utilizando materiais diferenciados.” P6</i></p> <p><i>“Uso de imagens para comunicação não-verbal; uso de comandos simples; uso de vídeos, entre outras. Depende do como os alunos adquirem conhecimento, pois há autistas que aprendem pela percepção visual, auditiva ou cinestésica.” P5</i></p> <p><i>“Sim. Teria que ter um currículo valorizando mais as operações fundamentais, equações e outras sugestões de acordo com o grau de autismo, pois, pelo que já percebi, alunos com PEA tem várias habilidades diferentes.” P3</i></p>

E, por último na tabela 13 surge a categoria “Adaptação Curricular”, com 12 participantes que se manifestaram quanto a necessidade de adaptação curricular para o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais PEA de acordo com os exemplos: (e.g. = P9 = *“A meu ver, penso que as adaptações curriculares são necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos com PEA na minha disciplina.*

*Isso pode envolver a simplificação de tarefas, a quebra de atividades em passos menores, o uso de recursos visuais e a utilização de estratégias de ensino individualizadas.”, P7 = “Sim. Nas atividades propostas, que facilitassem seu entendimento na resolução destas.”, P6 = “Sim. principalmente nas instruções das atividades propostas, no formato das aulas, utilizando materiais diferenciados.” e P5 = “Uso de imagens para comunicação não-verbal; uso de comandos simples; uso de vídeos, entre outras. Depende do como os alunos adquirem conhecimento, pois há autistas que aprendem pela percepção visual, auditiva ou cinestésica.”), P3 = “Sim. Teria que ter um currículo valorizando mais as operações fundamentais, equações e outras sugestões de acordo com o grau de autismo, pois, pelo que já percebi, alunos com PEA tem várias habilidades diferentes.”).*

De acordo com as respostas dadas pelos professores e quando questionados sobre **Conhecer quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular do 6º ano do ensino fundamental para o ensino dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo em sala de aula**, consideraram que as estratégias de ensino para alunos com PEA são de suma necessidade para o processo de aprendizagem na sua disciplina desses alunos, onde o docente com o conhecimento que tem sobre o Perturbação do Espectro Autista desenvolve estratégias diferenciadas para dar o suporte adequado e individualizado a cada aluno com necessidades especiais, pois cada um possui demandas diversas como por exemplo atribuir uma rotina na sala de aula, brincadeiras lúdicas com objetos, jogos interativos e dinâmicas de interação, bem como, instruções das atividades propostas, no formato das aulas, utilizando materiais diferenciados, atividades lúdicas, recursos visuais, comunicação alternativa entre outros mencionados anteriormente.

Freire (2011) afirma que o professor deve ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica; para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar.

O processo de aprendizagem dos alunos com PEA depende primordialmente ao serem matriculados numa escola de ensino regular de uma análise de suas demandas observadas no seu laudo e estudadas pela equipe disciplinar para que possa ser desenvolvido um plano direcionado para que os docentes coloquem em prática o processo de aprendizagem específica para cada aluno de acordo com suas limitações,

habilidades e capacidades. Além de quê a família deve fazer parte desse processo, pois a escola não trabalha sozinha nesse percurso do ensinar e precisa dessa interação para que haja uma aprendizagem coerente no que diz respeito a uma pedagogia inclusiva que abranja a realidade de cada aluno com PEA, onde podemos citar o trabalhar em grupos para interagirem com os outros alunos, adaptar as atividades, estimular sua participação nas aulas com jogos interativos.

As adaptações curriculares assumem um papel fundamental para que esses alunos alcancem o ensino inclusivo e efetivo nas turmas abrangendo toda a comunidade escolar com o apoio de todo corpo pedagógico, mas também reconhecem que é um desafio para todos e sem o devido suporte se torna mais complexo a inclusão do currículo sendo fundamental para seu crescimento cognitivo. Apontam que entre variadas adaptações procuram entre elas fazer o uso de imagens para comunicação não-verbal; uso de comandos simples; uso de vídeos, pois há autistas que aprendem pela percepção visual, auditiva ou cinestésica.

Segundo Branco (2000, p.23) afirma que “não há aprendizagem sem pesquisa voluntária, quer dizer, sem que a criança possa realizar, em cada momento da sua evolução, a integração dos conhecimentos que são acessíveis ao seu grau de maturação, de compreensão e de sensibilidade; é necessário que o que se quer ensinar às crianças interesse.”

O professor tem o papel de suma relevância no acompanhamento de todo o processo de aprendizagem do aluno com PEA, pois é ele que busca observar na sala de aula e no decorrer de sua rotina pedagógica se o mesmo atingiu o esperado no proposto no planejamento individualizado (PEI) desse discente e partindo do seus avanços avaliar a eficácia tanto na teoria e prática na sala de aula e assim reconhecer se conseguiu alcançar o desenvolvimento curricular e social, por isso, o professor deve estar sempre seguindo um processo de formação continuada para sim promover a inclusão na prática e conseqüentemente obter resultados positivos no seu processo de aprendizagem dos alunos com PEA nas escolas de ensino regular.

No que se refere à **Dimensão Necessidade de formação dos docentes para melhoramento da inclusão dos alunos com PEA no ER** e no que diz respeito ao 5º objetivo específico: **Identificar quais as necessidades de formação sentidas pelos**

**professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo**, após análise dos dados encontraram-se três categorias que se apresentam a seguir:

**Tabela 14.** Categoria: Competência dos docentes”.

<b>Dimensão: Necessidade de formação dos docentes para melhoramento da inclusão dos alunos com PEA no ER</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
“Competência dos docentes”	<p><i>“Acho que um professor que trabalha com alunos com PEA deve ter competências como empatia, flexibilidade, habilidades de comunicação, conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciadas e capacidade de colaboração com profissionais especializados.” P1</i></p> <p><i>“O professor deverá passar por um processo de formação para poder receber estes alunos de forma adequada na turma.” P4</i></p> <p><i>“O professor tem que ter a capacidade de observação, para identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos....” P5</i></p> <p><i>“Abraçar a inclusão buscar informações e ter responsabilidade com o ensino aprendizagem do aluno.” P6</i></p> <p><i>“Este deve estar completamente comprometido, a buscar informações e aperfeiçoamento que ajudem o ensino e aprendizagem dos alunos com PEA.” P8</i></p> <p><i>“O professor que trabalha com alunos com PEA deve ter competências como empatia, flexibilidade, habilidades de comunicação, conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciadas e capacidade de colaboração com profissionais especializados.” P9</i></p>

Em relação a tabela 14 na Categoria “Competência dos docentes”, com 7 participantes a responderem, deu-se relevância ao seguinte: (e.g. = P1 = “Acho que um professor que trabalha com alunos com PEA deve ter competências como empatia, flexibilidade, habilidades de comunicação, conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciadas e capacidade de colaboração com profissionais especializados”, 1 participante P4 = “O professor deverá passar por um processo de formação para poder receber estes alunos de forma adequada na turma.” , 1 participante P5 = “O professor tem que ter a capacidade de observação, para identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos...”, 2 participantes P8 = “Abraçar a inclusão buscar informações e ter responsabilidade com o ensino aprendizagem do aluno “ e P8 = “Este deve estar completamente comprometido, a buscar informações e aperfeiçoamento que ajudem o ensino e aprendizagem dos alunos com PEA.”).

**Tabela 15** – Categoria: Formação dos professores.

<b>Dimensão: Necessidade de formação dos docentes para melhoramento da inclusão dos alunos com PEA no ER</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Formação dos professores”	<p>“Eu acredito que uma formação em PEA e suas habilidades sociais seria bom par ajudar a melhor a minha prática na sala de aula com esses alunos com necessidades especiais” P8</p> <p>“Terapeuta Ocupacional. Em termos de conteúdos teria mais ampliação dinamizada para expor para o aluno”. P6</p> <p>“Formação voltada a adaptação curricular, para aprender novas maneiras de adaptar as atividades para os alunos PEA, de acordo com cada nível.” P5</p>

Na tabela 15 correspondendo a Categoria “Formação dos professores”, com 1 participante respondeu: (e.g. = P8 = “Eu acredito que uma formação em PEA e suas habilidades sociais seria bom pra ajudar melhor a minha prática na sala de aula com esses alunos com necessidades especiais”, 1 participante relatou: P6 = “Terapeuta Ocupacional em termos de conteúdos teria mais ampliação dinamizada para expor

para o aluno”, 9 participantes relataram P5 = “Formação voltada a adaptação curricular, recursos e estratégias pedagógicas, para aprender novas maneiras de adaptar as atividades para os alunos PEA, de acordo com cada nível”) e 1 participante disse P4 = “Gostaria de ter a formação em psicologia infantil, pois a mesma vai abranger como lidar com esses alunos de forma psicológica e assim facilitando a interação social, seu processo mental e o desenvolvimento ensino e aprendizagem dos alunos com PEA”).

**Tabela 16** – Categoria: Aptidão profissional”.

<b>Dimensão: Necessidade de formação dos docentes para melhoramento da inclusão dos alunos com PEA no ER</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registro</b>
“Aptidão profissional”	<p>“Não, preciso melhorar buscando mais informações e aprimoramento em cursos para estar mais capacitada para receber esses alunos com PEA nas salas de aula” P4</p> <p>“Avalio minha aptidão profissional para a educação inclusiva como em constante evolução. Sinto-me pedagogicamente despreparado ainda, mas reconheço a importância da formação contínua para aprimorar minhas habilidades e conhecimentos”. P1</p> <p>“Acredito que nenhum profissional estará 100% preparado para trabalhar com os alunos autistas, uma vez que, nenhum autista é igual ao outro, se diferem dentro do espectro. Porém, a cada ano temos uma nova experiência, um novo aprendizado, que vai nos preparando pedagogicamente”. P5</p> <p>“Gostaria de ter a formação em psicologia infantil, pois a mesma vai abranger como lidar com esses alunos de forma psicológica e assim facilitando a interação social, seu processo mental e o desenvolvimento ensino e aprendizagem dos alunos com PEA.” P4</p>

Na última tabela 16 encontra-se a Categoria “Aptidão profissional”, onde observou-se que 10 professores não se sentem totalmente aptos para a sua atuação pedagógica com alunos PEA como por exemplo: (e.g. = P4 = “Não, preciso melhorar buscando mais informações e aprimoramento em cursos para estar mais capacitada para receber esses alunos com PEA nas salas de aula.”, P1 = “Avalio minha aptidão profissional para a

*educação inclusiva como em constante evolução, porém sinto-me pedagogicamente despreparado ainda, mas reconheço a importância da formação contínua para aprimorar minhas habilidades e conhecimentos. “, P5 = “Acredito que nenhum profissional estará 100% preparado para trabalhar com os alunos autistas, uma vez que, nenhum autista é igual ao outro, se diferem dentro do espectro. Porém, a cada ano temos uma nova experiência, um novo aprendizado, que vai nos preparando pedagogicamente. “P5”, e 1 docente relata P8 = “Em aprendizagem, pois estamos aprendendo e conhecendo mais sobre o autismo.” e por último 1 relata P12 = “Acredito que já tenho uma base para trabalhar com os alunos com PEA, mas precisamos estar nos atualizando sempre, porque cada aluno é diferente e a forma como vamos trabalhar com cada deve ser individualizada por conta de suas demandas e especificidades...”).*

Segundo com as respostas dadas pelos professores e quando questionados sobre identificar quais as necessidades de formação sentidas pelos professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo inferida na Dimensão Necessidade de formação dos docentes para melhoramento da inclusão dos alunos com PEA no ER nas categorias “Competência dos professores”, “Formação de professores” e “Aptidão profissional”, compreendeu se que os docentes na maioria devem buscar competência voltadas a *empatia, flexibilidade, habilidades de comunicação, conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciadas e capacidade de colaboração com profissionais especializados*”, entre outros mencionados para atuarem de colaborativa e eficaz para uma educação inclusiva.

A formação dos professores também mencionada é considerada imprescindível para desempenharem suas funções quanto docentes de sua disciplina curricular em uma sala de aula de ER para alunos com PEA. Afirmam que por não terem muito conhecimento sobre as estratégias e um currículo adequado para os alunos com necessidades se veem muitas vezes despreparados para lidarem com as demandas desses discentes, mas que estão no processo de aprendizagem e buscando evolução no interesse de novas formações para o avanço de suas práticas pedagógicas, como por exemplo:” *sinto-me pedagogicamente despreparado ainda, mas reconheço a importância da formação contínua para aprimorar minhas habilidades e conhecimentos. “.*

Silva e Miguel (2020 p. 882) defendem seus estudos a “qualificação profissional sendo essa imprescindível para compor a efetivação da inclusão”. Propor um currículo diferenciado e um planeamento mais acessível só faz sentido, se o Professor tiver formação para implementar as atividades. É necessário que os professores estejam sempre prontos para “à formação continuada, orientações pedagógicas, motivação, ou mesmo disporem de tempo para planejar e desenvolver práticas pedagógicas dinâmicas e diferenciadas em sala de aula.”

Entende-se que os professores de ensino regular não sentem-se na maioria preparados para receberem e promover o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com PEA, ainda que muitos já busquem o conhecimento. A escola precisa estar compromissada com a educação desses alunos e para tanto o incentivo à formação continuada dos docentes é imprescindível para esse processo, pois são eles que estão na linha de frente nas salas de aula e em todo contexto educacional que visa o aperfeiçoamento em todo contexto escolar necessários para receber os alunos com PEA nas turmas regulares.

Martins (2012, p.35) relata que: “Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos”. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSÕES**

Este estudo buscou investigar sobre as perspectivas dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) do 6º ano do Ensino Fundamental e perceber se realmente os professores estão a incluir as crianças com PEA, no que se refere ao conhecimento sobre a problemática, ao ensino aprendizagem e às necessidades de formação em uma escola de Ensino Regular na cidade de Santarém no Pará. Ao logo desta dissertação, discorreu se no referencial teórico sobre os fundamentos de uma escola inclusiva, legislação e a política, histórico, os sintomas e diagnósticos e seus conceitos. Foi abordado também o papel da escola e professor inclusivo e suas estratégias. Procurou se também mostrar a importância da escola e família no processo de inclusão dos alunos com PEA nas salas de ensino regular numa escola do município de Santarém – Pará.

Levando em consideração o objetivo geral apresentado nesta investigação se realmente os professores estão a incluir as crianças com PEA no ensino regular do 6º ano numa escola de Santarém e quais as perspectivas dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em sala de aula, no que se refere ao conhecimento sobre a problemática, ao ensino aprendizagem e às necessidades de formação, nos resultados evidenciados, foi possível perceber que os docentes a pesar de não se sentirem preparados para receberem alunos com PEA na sala de aula de ensino regular, pois relatam terem um conhecimento sobre PEA, mas que devem passar formação na área para que possam receber esses discentes atípicos de forma inclusiva e colocar em suas estratégias e ensino adequadas e adaptadas para o processo de ensino e aprendizagem para atender as limitações dos alunos com necessidades especiais.

As conclusões indicam que o tempo de experiência com alunos PEA no 6º ano em sala de aula mudaram as perspectivas dos docentes quanto a participação desses alunos uma vez que os entrevistados informaram não ter recebido formação em Educação Especial ou sobre Autismo.

Os docentes entrevistados têm como entendimento, que devem buscar se informar para ter o conhecimento e reconhecer suas características individuais evidenciadas e atender os alunos com PEA com os direitos que lhe assistem numa turma de 6º do ensino

regular. Conhecer, definir e identificar as características de um aluno com PEA ao recebê-los numa turma de ensino regular do ensino fundamental é essencial para os professores para que possam ser acolhidos e respeitados sendo necessário ter esse respaldo e aplicá-los com seriedade em busca de uma educação inclusiva verdadeira e eficaz.

Os docentes relatam que concordam que todos os alunos, incluindo os que possuem PEA tem o direito de assistirem as aulas nas turmas de 6º do ensino regular. Todavia necessitam de suporte e adaptações para que possam desenvolver o seu planejamento nas turmas de forma incluir a todos e a escola deve estar a somar dando esse apoio pedagógico para que se desenvolva o ensino e aprendizagem dos alunos.

As dificuldades e preocupações no trabalho com os alunos com PEA como já visto são um desafio a ser enfrentado todos os dias nas salas de aula de ensino regular pelos professores, como por exemplo a falta de comunicação e interação social e a falta muitas vezes de profissionais de apoio para somarem aos docentes das salas regulares no processo de ensino e aprendizagem, pois além dos nossos alunos com necessidades especiais que demandam um trabalho diferenciado também o restante dos discentes tem demandas a serem assistidas e respeitadas. As vantagens e desvantagens de se trabalhar numa proposta inclusiva é poder ter uma educação “mais igualitária”, bem como escolas preparadas para receberem todos os alunos que necessitam de alguma adequação e professores qualificados para receberem e trabalharem adequadamente os currículos para que tenham seu processo de ensino adequado.

Consideraram os entrevistados que as estratégias de ensino para alunos com PEA são de suma necessidade para o processo de aprendizagem na sua disciplina desses alunos, onde o docente com o conhecimento que tem sobre o Perturbação do Espectro Autista desenvolve estratégias diferenciadas para dar o suporte adequado e individualizado a cada aluno com necessidades especiais, pois cada um possui demandas diversas como por exemplo atribuir uma rotina na sala de aula, brincadeiras lúdicas com objetos, jogos interativos e dinâmicas de interação, bem como, instruções das atividades propostas, no formato das aulas, utilizando materiais diferenciados, atividades lúdicas, recursos visuais, comunicação alternativa entre outros mencionados anteriormente.

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A formação dos professores também mencionada é considerada imprescindível para desempenharem suas funções quanto docentes de sua disciplina curricular em uma sala de aula de ER para alunos com PEA. Afirmam que por não terem muito conhecimento sobre as estratégias e um currículo adequado para os alunos com necessidades se veem muitas vezes despreparados para lidar com as demandas desses discentes, mas que estão no processo de aprendizagem e buscando evolução no interesse de novas formações para o avanço de suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito a este trabalho de investigação, pressupõem-se que essa pesquisa contribua para que aja um despertar na prática dos profissionais da educação no ensino regular nas turmas de 6º ano do ensino fundamental 2 na busca de estarem preparados para atenderem esses alunos para seu desenvolvimento numa perspectiva inclusiva, pertencendo ao professor garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso a todos os aspectos do currículo assegurando a participação de todos esses alunos nas salas de aula do ensino regular.

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir igualdade de oportunidades e acesso à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

## Referências

- Alexandre, J.M.D. (2010). A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar. Mestrado em Ciências da Educação Especial da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. [Em linha]. Disponível em:< <https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/2707/1/tese%20pdf.pdf>>.[Consultado em: 20/07/2022].
- Alves, M.(2009). *Intervenção precoce e educação especial. Práticas de intervenção centrada na família*. Viseu, psicossoma.
- APA (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5: autism spectrum disorder diagnosis. São Paulo, Artmed. [Em linha]. Disponível em: <https://raisingchildren.net.au/autism/learning-about-autism/assessment-diagnosis/dsm-5-asd-diagnosis>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- APA - American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre, Artmed.
- Aranha, M.S.F. (2004). Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: *Inclusão: intenção e realidade*. Org. Sadão Omote. Marília.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70.
- Batista, C. e Bosa, C. (2002). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, Artmed.
- Behrens, M. A. (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat.
- Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João Dos Santos*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Lisboa, Quarteto Nova Era.
- Cardoso, A. P. (1996). Educação e Inovação. Instituto Politécnico de Viseu. Revista RE, 6(1). [Em linha]. Disponível em:< <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/706>>.[Consultado em: 10/05/2022].
- Caria, Telmo H. (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões [The use of the concept of culture in the research about professions]. *Análise Social*, 189, 749-773.
- Carneiro, R. U.C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. Revista Psicologia da Educação – FCLAR. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Cavaco, N. (2014) *Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro, Wak Editora.

- Cavaco, N. (2014). *Diagnóstico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- CF - Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico.
- Correia, J.A. (1997) *Análise crítica das teorias em educação*. Universidade do Porto, Portugal.
- Correia, L. M. (2008). *A escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2015). *Perceções e conhecimentos dos docentes face à inclusão de alunos com autismo no ensino regular*. Funchal, Universidade da Madeira.
- Cunha, E. (2013) *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Cunha, E. (2014) *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Cunha, E. (2019). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 8 ed. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Cunha, E. (2020). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas*. 6 ed. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Dencker, A.F.M. (2006). *Estado e Educação no Brasil: o Caso do Ensino de Turismo*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB. Brasília.
- Esteves, M.(2006). *Análise de conteúdo*. In: Lima, J. Á.; Pacheco, J.A. (Orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto.
- Ferreira, M.C.C.; Ferreira, J.R. (2004). *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: Góes, M.C.R.; Laplane, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva* 2. ed. Campinas, Autores Associados. p. 21-48.
- Fink, I.C. (2019). *Autismo e educação: possibilidades e estratégias de inclusão*. Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Gauderer, C. (1997). *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento Guia Prático Para Pais e Profissionais* 2ª ed. revista e ampliada. Revinter.

- Gerhardt, T. E. e Souza, A. C. (2009). Aspectos Teóricos e Conceituais. In: Gerhardt, T. E. et Silveira, D. T. (Ed). *Métodos de Pesquisa*. 1 ed. Porto Alegre, UFRGS Editora, pp. 11-29.
- Gomes, A, M, S. Teran, N, E. (2014). *Transtornos de aprendizagem e Autismo*. São Paulo, Cultural, S. A.
- Gómez, A. M. S., Terán. E (2014). *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo, Cultural, S.A.
- Hewitt, S. (2010). *Compreender o Autismo: Estratégias para os Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto, Porto Editora.
- Hollerbusch, R.M.S.L. (2001). *O Desenvolvimento da interacção social das crianças com alteração do espectro do autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal*. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, área de especialização em Actividade Física Adaptada, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Universidade do Porto, Portugal.
- Houghton, S.A. (2008). *Managing the evaluation of difference in foreign language education: A complex case study in a tertiary level context in Japan*. Proquest.
- Kron, M.; Serrano, A. e Afonso, J. (2014). *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância*. 1ª Edição. Porto, Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Lacerda, L. (2018). *Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução*. São Paulo, Editora CRV.
- Lopes. M.T (2020) *Atitudes Educacionais Face à Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro Do Autismo*. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - FCSEA - Instituto de Educação.
- Lourenço, D. (2020) *Necessidades de Formação de Professores na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista*. Lisboa, Universidade de Lisboa : Instituto de Educação.
- Marques, H.A.M. (2013). *A inclusão de alunos com perturbação autista que frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. [Em linha]. Disponível em:< <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4578> acessado em 11/06/2023>.[Consultado em: 30/07/2023].
- Marques, W. (2013). Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18 (1). Campinas.

- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.
- Martins, R.L.D.R. (2018) *O lugar da Educação Física na Educação Infantil*. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
- Menezes, A.R.S. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ministério da Educação (1961). *Lei nº 4024/61- Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC.
- Ministério da Educação (1971). *Lei nº 5692/71- Reformas de ensino: suas principais características e consequências*. Brasília, MEC.
- Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Resolução CNE/CEB n. 2 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, MEC.
- Ministério da Educação. (2007) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) do MEC*. [Em linha]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192)>. [Consultado em: 20/04/2023].
- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. SEESP. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 05/08/2019.
- Ministério da Educação (2011). *Decreto 7.611/2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, MEC.
- Ministério da Educação (2012). *Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de Dezembro de 2012, institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro Autista*. Diário da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, MEC. [Em linha]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/educacao-infantil>>. [Consultado em: 30/11/2022].
- Ministério da Justiça/CORDE. (2014). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília.
- Mota, C., Carvalho A. e Onofre C. (2003). Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In: *Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo*. 7º Congresso Internacional Autisme.

- Nascimento, A.R.M.et. al. (2017). Linha Do Tempo Na Educação Inclusiva: Tecnologias Como Subsídio Para Aprendizagem. *Anais do Encontro das Licenciaturas do Agreste Pernambucano – ENLAPE, Encontro de ensino pesquisa e extensão da AEB/FBJ e o Encontro institucional Acadêmico-Científico do Pibid/FBJ*.
- Nikolov, R. (2006). Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 28 (1). São Paulo.
- Oliveira, D.A. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Revista Educação & Sociedade*.
- Orrú, S.E. (2012). *Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Paiva, J. (2019). *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. FAPERJ, Eduerj. Rio de Janeiro.
- Queiroz, M.T.S. (2003). Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. UFRGS. Rio Grande do Sul.
- Rangel, M. e Gonçalves, C. (2011). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. São Paulo.
- Ropoli, E. A. et al. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. [Em linha]. Disponível em:<<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>>.[Consultado em: 10/03/2023].
- Sanches, I e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal.
- Santiago, J.A. e Tolezani, M. (2011). Encorajando a criança a desenvolver habilidades sociais no Programa Son-Rise. *Revista Autismo: informação gerando ação*, São Paulo.
- Santana, A.S.A. (2016). *Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória e Impasses na Legislação*. [Em linha]. Disponível em:<[https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc\\_8.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf)>. [Consultado em: 10/06/2023].
- Santos, W.S. (2011). Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 35 (1), 86:92.
- Santos, J.C.F. (2013). O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. *Revista ABEU*, São Paulo.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto, Porto Editora.

- Siluk, A. C. P. e Pavão, S. M. de O. (2012). *Educação especial: práticas pedagógicas a distância na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. 14 (2), pp.61-74.
- Silva. A.B.B. (2012). *Mundo singular – entenda o Autismo*. Rio de Janeiro, Editora Fontana.
- Silva, M. e Mulik, J. A. (2009). Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (1), pp. 116-131.
- Souza, M.E.P.S. (2009). *Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Santo Antônio da Platina, Paraná.
- Strieder, R. e Zimmermann, R.L.G. (2010). Importância da escola para pais, mães, alunos, professores, funcionários e dirigentes. *Caderno de Pesquisa: pensamento educacional*.
- Tozoni-Reis, M.F.C. (2009). Algumas publicações e pesquisas sobre educação ambiental. *Revista Caleidoscópio. Cad. CEDES*, 29(77).
- Wong, M. et al. (2013). The interplay between sleep and mood in predicting academic functioning, physical health and psychological health: A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74, 4, 271-277.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994 / Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata.
- Valle, T.G.M.;Maia ,A.C.B. (2010). *Aprendizagem do comportamento humano*. São Paulo, Cultura Acadêmica.
- Vieira, N. M.; Baldin, S. R. (2017). Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista: Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade. *10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 - Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional*, Sergipe, 10 (1). [Em linha]. Disponível em:< <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4623/1709>>. [Consultado em: 19/10/2022].

## V. ANEXOS

### ANEXO 01 – Parecer do Comitê da Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NAS SALAS DO 6º ANO DO ENSINO REGULAR NUMA ESCOLA DE SANTARÉM (BR)

**Pesquisador:** MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS COELHO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66919323.9.0000.0171

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.989.848

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa sobre como está se dando a inclusão de alunos com TEA nas classes regulares, a partir do relato de professores do 6º ano de 2 escolas particulares em Santarém.

##### Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS GERAIS:

- Perceber se realmente os professores estão a incluir as crianças com TEA no ensino regular do 6º ano numa escola de Santarém.
- Aprofundar o tipo de conhecimento que os professores que lecionam para o segundo e terceiro ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém Pará – Brasil, têm sobre a dislexia.
- Compreender quais as perspectivas dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em sala de aula, no que se refere ao conhecimento sobre a problemática, ao ensino aprendizagem e às necessidades de formação .

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

**Bairro:** Salé

**CEP:** 68.040-255

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4966

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.989.848

- Compreender se os Professores conhecem as principais características das crianças com PEA
- Compreender se os professores aceitam os alunos com PEA nas salas de aula
- Identificar qual a opinião sobre a ensino e a aprendizagem destes alunos quanto a disciplina de cada professor.
- Conhecer quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular do 6 ano do ensino fundamental para o ensino dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo em sala de aula;
- Identificar quais as necessidades de formação sentidas pelos professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos**

Os riscos são considerados mínimos pela pesquisadora. O risco destacado refere-se a preocupação em emitir informações sobre o processo de inclusão dos alunos que possuem o Transtorno do Espectro do Autismo, tema ainda sensível no contexto de formação do aluno. Essa situação pode causar constrangimento e diante das dificuldades expor algum tipo de fragilidade vinculada a sua atuação profissional, principalmente quando envolve questões fisiológicas do aluno. Caso ocorra algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta pesquisa, e ainda a desistência de sua participação. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.

##### **Benefícios**

A análise dos benefícios é considerada direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, uma vez que os resultados dessa pesquisa servirão para nortear ações que contemplam a comunidade e a escola. Através da elaboração de projetos que intensifiquem a participação e auxiliem no processo contínuo de formação dos professores que atuam diretamente com os alunos com NEE.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e segue os parâmetros científicos para sua realização.

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.989.848

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados ao processo.

**Recomendações:**

Dado que as situações de pendência apontadas no parecer anterior foram sanadas, recomenda-se a aprovação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências e inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1911391.pdf	31/03/2023 21:48:27		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	31/03/2023 21:48:14	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	31/03/2023 21:48:06	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Marylin.doc	31/03/2023 21:47:10	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/03/2023 21:46:53	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS COELHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/01/2023 08:56:03	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
Outros	Declaracao_ nao_iniciou_pesquisa.pdf	30/01/2023 09:17:12	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia.pdf	30/01/2023 09:16:52	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.docx	24/01/2023 16:10:46	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA XABREGAS	Aceito
Outros	Declaracao_Orientadora.pdf	24/01/2023 16:07:09	MARILYN FABIOLA FIGUEIRA	Aceito

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.989.848

Outros	Declaracao_Orientadora.pdf	24/01/2023 16:07:09	XABREGAS COELHO	Aceito
--------	----------------------------	------------------------	--------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 07 de Abril de 2023

Assinado por:

Flavia Garcez da Silva  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

## ANEXO 02 – Autorização dos Diretores

### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Escola Particular Crista Atalaia

Eu, Isabel R. P. Serrão Diretora da Escola Crista Atalaia, estou ciente que o protocolo de pesquisa, intitulado AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO, NAS SALAS DO 6º ANO DO ENSINO REGULAR NUMA ESCOLA DE SANTARÉM (BR)". O estudo será desenvolvido pela pesquisadora Marilyn Fabiola Xabregas Coelho, sob orientação da professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto-Portugal.

Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento da escola nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes. Por isso, autorizo, por meio deste termo\*, a sua execução e acesso as informações sobre as perspetivas dos professores sobre a participação dos alunos do 6º ano, com autismo.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Local Santarém Data 23/01/2023

Marilyn Fabiola Xabregas Coelho  
Marilyn Fabiola Xabregas Coelho  
Pesquisadora da Universidade Fernando Pessoa - Porto

Escola Crista Atalaia  
Nome, assinatura e CARIMBO do local onde será realizada a coleta

Esc. Crista de Ed. Inf. Ens. Fund.  
ATALAIA

ESCOLA CRISTA ATALAIA  
ATALAIA  
José Maria F. de Almeida Feres  
Estat. nº 142/2018  
2018

### **ANEXO 03 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você é convidado(a) a participar da investigação sobre **“As Perspectivas dos Professores sobre a Participação das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, nas Salas do 6º Ano do Ensino Regular numa Escola de Santarém (BR)”**, a qual decorrerá na cidade de Santarém, Pará. Este é da responsabilidade da pesquisadora Marilyn Fabiola Figueira Xabregas Coelho, mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto - PT, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva Coelho.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada serão: Perceber se realmente os professores estão a incluir as crianças com TEA no ensino regular do 6º ano numa escola de Santarém; Aprofundar o tipo de conhecimento que os professores dos professores que leccionam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém Pará – Brasil, têm sobre a dislexia; Compreender quais as perspectivas dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em sala de aula, no que se refere ao conhecimento sobre a problemática, ao ensino aprendizagem e às necessidades de formação. Objetivos Específicos: Compreender se os Professores conhecem as principais características das crianças com PEA; Compreender se os professores aceitam os alunos com PEA nas salas de aula; Identificar qual a opinião sobre a ensino e a aprendizagem destes alunos quanto a disciplina de cada professor; Conhecer quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular do 6º ano do ensino fundamental para o ensino dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo em sala de aula; Identificar quais as necessidades de formação sentidas pelos professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo.

2. O(A) participante foi informado(a) de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa na área de atuação em Educação Especial. A sua participação na pesquisa ocorrerá em forma de entrevista que será aplicada durante Março e Abril de 2023.

3. Sua identidade e suas informações, serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade da pesquisadora, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira. A pesquisadora compromete-se a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/2016 do Brasil.

4. Também foi informado que o processo de recolha de dados ocorrerá com a monitorização constante da pesquisadora, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação da pesquisa, mas caso ocorra, a sua participação poderá ser suspensa sem nenhum prejuízo a sua identidade.

5. Em relação a qualquer dano direta ou indiretamente causado por esta pesquisa, a Pesquisadora do Estudo e seus assistentes e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o(a) participante de pesquisa possa vir a sofrer, bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

6. O(A) participante concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado(a) e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Ademais sabe que os dados obtidos serão arquivados durante a pesquisa por um período de 5 anos, atendendo a Resolução CNS 510/2016, Cap. VI, Art. 28. Os resultados, se possível, serão publicados para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

7. Caso tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, Termo de Consentimento Livre Esclarecido, e caso se considerar prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a), [marilyn.xabregas@gmail.com](mailto:marilyn.xabregas@gmail.com) / (93) 9920921105.

8. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

## 9. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E

### ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.
- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pela Pesquisadora.
- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Pesquisadora do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.
- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade da Pesquisadora do Estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Nome legível do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome legível da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **ANEXO 04 – Questionário**

### DADOS PESSOAIS

1. Género \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_
3. Tempo de experiência com alunos com PEA: \_\_\_\_\_
4. Grau académico \_\_\_\_\_
5. Que função exerce na escola \_\_\_\_\_
6. Indique a disciplina que leciona \_\_\_\_\_

### Perguntas:

- 1- Conhece o Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)? Como define/sinais de alerta de uma criança que possa ter a Transtorno do espectro do Autismo.
- 2- Descreva uma criança com PEA.
- 3- Concorda que todos os alunos, incluindo os que possuem PEA, têm o direito a assistir às aulas na turma?
- 4- Considera que a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida? Justifique a sua resposta.
- 5- No preciso momento considera que os alunos com PEA estão verdadeiramente incluídos? Porque?
- 6- Concorda com a resposta educativa que está a ser dada a estes alunos? Porque?
- 7- Relativamente ao exercício da sua atividade (enquanto docente destes alunos), o que mais o preocupa?
- 8- Que vantagens e desvantagens veem na inclusão destes alunos nas turmas de ER e na sua disciplina (Para os alunos e para os professores)?
- 9- Esta inclusão prejudica o processo ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula?
- 10- É professora (o) de uma turma que integra um aluno com PEA. Que problemas/dificuldades encontra?
- 11- Encontra vantagens no trabalho com estes alunos? Porque?
- 12- Que estratégias usa para promover a inclusão e a aprendizagem de um aluno com PEA na sua disciplina?

13- A escola disponibiliza condições e recursos para atender às necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais PEA? Se sim quais?

14- Como se dá o processo de adaptação dos alunos com necessidades educacionais PEA especiais na sua disciplina?

15- É necessária alguma adaptação na estrutura ou no processo ensino-aprendizagem para o acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais PEA na sua disciplina?

16- É necessária alguma adaptação curricular para o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais PEA sua disciplina? Quais seriam essas adaptações curriculares? Cite as mais importantes.

17- Quais os tipos de dificuldades mais comuns no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais com PEA na sua matéria?

18- Na sua opinião que competências deve ter um professor para trabalhar com estes alunos?

19- De que modo a formação que teve o preparou para estas questões da inclusão e do trabalho com alunos com PEA?

20- Tendo em conta as funções que tem que desempenhar, enquanto docente de uma turma que integra um aluno com PEA, que formação gostaria de ter? Fale-me em termos de conteúdos.

21- Como avalia a sua aptidão profissional (formação e experiência) para a educação inclusiva, nas escolas? Sente-se pedagogicamente preparado?

22- Acha que os professores precisam de uma formação continuada para trabalhar com estes alunos ou necessitam de uma formação especializada.